

# **Elevatferd i ungdomsskolen**

- en studie av sammenhenger mellom elevatferd og elevenes sosiale kompetanse og relasjoner til medelever og lærere

## **Masteroppgave PED4390**

**Terje Lien**

**Høsten 2005**

**Universitetet i Oslo**

**Det utdanningsvitenskaplige fakultet**

**Pedagogisk forskningsinstitutt**

## **i Sammendrag**

Hensikten med oppgaven har vært å se på omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd, sosial isolasjon og utagerende atferd blant elever i ungdomsskolen, og vurdere hvilken sammenheng slik atferd har med elevenes opplevelse av sosial kompetanse og relasjoner til medelever og lærere. Sosial kompetanse er forstått som elevenes samhandling, selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende, selvkontroll overfor voksne og tilpasning til skolens normer og regler. Elevenes relasjoner til medelever og lærere skulle gi et bilde av elevenes oppfatning av forholdet mellom medelever i klassen, og eget forhold til medelever og lærere.

Teoridelen belyser distinksjonen mellom problematferd og atferdsproblemer. Risikofaktorer i forhold til ulike typer atferd og skolebaserte tiltak mot problematferd blir tatt opp. Videre blir det sett på psykologiske, sosialpsykologiske og medisinske forklaringsmodeller i forhold til ulike typer atferd. I teoridelen har også ulike perspektiver på sosial kompetanse, sosial læring, skolefaglig mestringskompetanse og sosiale ferdigheter blant barn og unge blitt belyst.

### **Problemstillinger og spørreskjema**

I hvilket omfang forekommer problematferd blant elever i ungdomsskolen? Hva kjennetegner elevenes sosiale kompetanse? Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes problematferd og sosiale kompetanse? Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes problematferd og deres relasjoner til medelever og lærere?

For å besvare problemstillingene er spørreskjemaet utformet for å kartlegge ulike typer av problematferd, og ulike sider ved elevenes sosiale kompetanse og deres relasjoner til medelever og lærere.

### **Metode**

Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av et spørreskjema med faste svaralternativer. Undersøkelsen ble gjennomført blant 9. og 10. klassinger ved to ungdomsskoler på Østlandet. Svarprosenten er på 88,7 prosent.

## Dataanalyse

I analysen benyttes hovedsakelig frekvenstabeller, bivariate korrelasjonsanalyse og Cronbach's Alpha, t-test og faktoranalyse.

## Resultater

Funnene i undersøkelsen indikerer at omfanget av aktiv og passiv lærings- og undervisningshemmende atferd blant elevene er mest omfattende, med henholdsvis 11,4 prosent og 16,9 prosent gjennomsnittlig frekvensskåre.

Utagerende atferd blant elevene forekommer i mindre grad (4,4 prosent).

Elevene som deltok i denne undersøkelsen hadde gjennomsnittlig høy frekvensskåre på sosial kompetanse (85 prosent). Den gjennomsnittlige frekvensskåren for relasjoner til medelever og lærere var noe lavere (66,4 prosent).

Resultatene for øvrig gir holdepunkter for å hevde at elever som skårer lavere på sosial kompetanse, vil ha en høyere skåre på problematferd. Elever med en lavere skåre på relasjoner til medelever og lærere, vil ha en høyere skåre på problematferd.

## ii Forord

Et halvt år med arbeid er over, og masteroppgaven er endelig ferdig. Først vil jeg rette en stor takk til førsteamanuensis Thor Arnfinn Kleven ved Pedagogisk forskningsinstitutt, for profesjonell veiledning. Det ville ikke vært mulig å gjennomføre denne oppgaven uten en veileder med spisskompetanse innenfor tema og metode. Videre vil jeg takke de to skolene, hvor jeg fikk lov til å gjennomføre undersøkelsen.

Terje Lien

Roa, august 2005

i Sammendrag .....	2
ii Forord .....	3
iii Figurliste.....	5
iv Tabelliste.....	6
v Vedlegg.....	7
Kapittel 1 INNLEDNING.....	8

1.1	Kildemateriale.....	9
1.2	Tema og problemstillinger.....	9
1.3	Oppgavens oppbygning .....	11
Kapittel 2 PROBLEMATFERD OG ATFERDSPROBLEMER.....		11
2.1	Begrepsbruk og definisjoner .....	11
2.2	Omfang og alvorlighetsgrad .....	15
2.3	Risikofaktorer .....	19
2.4	Skolebaserte tiltak for å redusere problematferd .....	21
2.5	Psykologiske perspektiv.....	22
2.5.1	Psykoanalytisk perspektiv.....	23
2.5.2	Atferdsteori .....	23
2.6	Sosialpsykologiske perspektiv .....	24
2.6.1	Sosial-kognitiv læringsteori .....	25
2.6.2	Sosialøkologiske perspektiv.....	25
2.7	Medisinske forklaringsmodeller .....	28
2.8	Aktørperspektivet og stempling.....	29
2.9	Relasjoner og problematferd i skolen .....	31
2.10	Atferdsproblemer og sosial kompetanse .....	33
2.11	Oppsummering.....	34
Kapittel 3 SOSIAL KOMPETANSE.....		36
3.1	Begrepsbruk og definisjoner .....	37
3.2	Ulike perspektiv på sosial kompetanse .....	39
3.2.1	Lærings- og utviklingspsykologisk perspektiv .....	39
3.2.2	Kontekstuelt perspektiv.....	40
3.2.3	Pedagogisk perspektiv .....	42
3.3	Sosial og skolefaglig mestringskompetanse .....	42
3.4	Sosiale ferdigheter .....	44
3.5	Sosial kompetanse og læring i skolen .....	46
3.5.1	Læring av sosial kompetanse .....	48
3.6	Oppsummering.....	49
Kapittel 4 METODE OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSE .....		51
4.1	Valg av metode .....	52
4.2	Utforming av spørreskjema og operasjonalisering av teoretiske variabler.....	55
4.3	Dimensjoner og foreløpige analyser .....	58
4.3.1	Problematferd i skolen .....	58
4.3.2	Elevenes opplevelse av sosial kompetanse i skolen .....	60
4.3.3	Relasjoner til medelever og lærere .....	61
4.4	Reliabilitet og validitet.....	61
4.4.1	Reliabilitet.....	62
4.4.2	Validitet.....	62
Kapittel 5 EMPIRISKE RESULTATER.....		65
5.1	Omfang av problematferd .....	65
5.1.1	Omfang av problematferd i forhold til kjønn.....	69
5.1.2	Individuelle forskjeller mellom skoler og klassetrinn .....	71
5.1.3	Oppsummerende drøfting .....	72
5.2	Elevvurdert sosial kompetanse .....	75

5.2.1	Elevenes sosiale kompetanse i forhold til kjønn.....	79
5.2.2	Oppsummerende drøfting .....	81
5.3	Sammenhenger mellom problematferd og sosial kompetanse.....	82
5.4	Elevenes relasjoner til medelever og lærere .....	84
5.4.1	Elevenes relasjoner til medelever .....	85
5.4.2	Elevenes relasjoner til lærer .....	86
5.4.3	Oppsummerende drøfting .....	88
5.5	Sammenhenger mellom problematferd og elevenes relasjoner til medelever og lærere	89
Kapittel 6	OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNNENE .....	91
6.1	Elevvurdert problematferd .....	92
6.1.1	Lærings- og undervisningshemmende atferd.....	92
6.1.2	Utagerende atferd.....	93
6.1.3	Problematferd i forhold til kjønn, skole og klassetrinn.....	93
6.2	Elevvurdert sosial kompetanse .....	93
6.2.1	Samhandling med jevnaldrende .....	93
6.2.2	Selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende .....	94
6.2.3	Selvkontroll overfor voksne.....	94
6.2.4	Tilpasning til skolens normer.....	95
6.3	Sammenhenger mellom problematferd og sosial kompetanse.....	95
6.4	Sammenhenger mellom problematferd og elevenes relasjoner til medelever og lærere	96
LITTERATURLISTE	.....	97
VEDLEGG	.....	100

### iii Figurliste

<u>FIGUR 2.1 ARVEMESSIGE, INDIVIDUELLE OG MILJØMESSIGE FAKTORER</u>	<u>17</u>
<u>FIGUR 2.2 BRONFENBRENNERS BIOØKOLOGISKE MODELL</u>	<u>27</u>
<u>FIGUR 2.3 RASJONELL HANDLING</u>	<u>29</u>
<u>FIGUR 3.1 SOSIAL OG FAGLIG KOMPETANSE OG MESTRING</u>	<u>43</u>
<u>FIGUR 4.1 SPØRSMÅL FORMULERT SOM UTSAGN, HVOR ELEVENE SKULLE ANGI HYPPIGHETEN</u>	<u>56</u>
<u>FIGUR 4.2 SPØRSMÅL FORMULERT SOM UTSAGN, HVOR ELEVENE SKULLE ANGI I HVILKEN GRAD UTSAGNET STEMTE ELLER IKKE</u>	<u>57</u>
<u>FIGUR 4.3 OPPLEVELSE AV PROBLEMATFERD ER DELT INN I TRE DIMENSJONER</u>	<u>58</u>
<u>FIGUR 4.4 OPPLEVELSE AV SOSIAL KOMPETANSE ER DELT INN I FIRE DIMENSJONER</u>	<u>61</u>
<u>FIGUR 4.5 ILLUSTRASJON AV BEGREPSOPERASJONALISERING</u>	<u>63</u>
<u>FIGUR 4.6 SYSTEMATISKE OG TILFELDIGE MÅLINGSFEIL</u>	<u>64</u>

## iv Tabelliste

<u>TABELL 4.1 SVARPROSETER</u>	<u>54</u>
<u>TABELL 4.2 FAKTORANALYSE AV UTSAGN TILHØRENDE "LÆRINGS- OG UNDERVISNINGSHEMMENDE ATFERD"</u>	<u>59</u>
<u>TABELL 5.1 INDIKATORENE SOM UTGJØR INDEKSEN "AKTIV LÆRINGS- OG UNDERVISNINGSHEMMENDE ATFERD". SVARPROSENTENE VISER ANDEL ELEVER SOM SVARTE "OFTE" OG "VELDIG OFTE" PÅ UTSAGNENE.</u>	<u>65</u>
<u>TABELL 5.2 INDIKATORENE SOM UTGJØR INDEKSEN "PASSIV LÆRINGS- OG UNDERVISNINGSHEMMENDE ATFERD". SVARPROSENTENE VISER ANDEL ELEVER SOM SVARTE "OFTE" OG "VELDIG OFTE" PÅ UTSAGNENE.</u>	<u>66</u>
<u>TABELL 5.3 INDIKATORENE SOM UTGJØR INDEKSEN "POSITIV ATFERD". SVARPROSENTENE VISER ANDEL ELEVER SOM SVARTE "OFTE" OG "VELDIG OFTE" PÅ UTSAGNENE.</u>	<u>67</u>
<u>TABELL 5.4 INDIKATORENE SOM UTGJØR INDEKSEN "SOSIAL ISOLASJON". SVARPROSENTENE VISER ANDEL ELEVER SOM SVARTE "OFTE" OG "VELDIG OFTE" PÅ UTSAGNENE.</u>	<u>67</u>
<u>TABELL 5.5 INDIKATORENE SOM UTGJØR INDEKSEN "UTAGERENDE ATFERD". SVARPROSENTENE VISER ANDEL ELEVER SOM SVARTE "OFTE" OG "VELDIG OFTE" PÅ UTSAGNENE.</u>	<u>68</u>
<u>TABELL 5.6 KJØNNFORSKJELLER FOR ULIKE TYPER ATFERD BLANT ELEVERNE (T- TEST FOR UAVHENGIGE DATA)</u>	<u>69</u>
<u>TABELL 5.7 KORRELASJONER MELLOM INDEKSER FOR ATFERD MED TILHØRENDE UTSAGN</u>	<u>70</u>
<u>TABELL 5.8 GJENNOMSNITTLIG SUMSKÅRE FOR ULIKE TYPER ATFERD VED SKOLENE</u>	<u>71</u>
<u>TABELL 5.9 GJENNOMSNITTLIG SUMSKÅRE FOR ULIKE TYPER ATFERD PÅ KLASSETRINNENE</u>	<u>72</u>
<u>TABELL 5.10 SAMHANDLING MED JEVNALDRENDE I SKOLEN</u>	<u>76</u>
<u>TABELL 5.11 SELVHEVDDELSE OG EMPATI OVERFOR JEVNALDRENDE</u>	<u>76</u>
<u>TABELL 5.12 SELVKONTROLL OVERFOR VOKSNE</u>	<u>77</u>
<u>TABELL 5.13 TILPASNING TIL SKOLENS NORMER</u>	<u>78</u>
<u>TABELL 5.14 KJØNNFORSKJELLER FOR ELEVENES SOSIALE KOMPETANSE (T-TEST FOR UAVHENGIGE DATA)</u>	<u>79</u>
<u>TABELL 5.15 KORRELASJONER MELLOM INDEKSER FOR SOSIAL KOMPETANSE MED TILHØRENDE UTSAGN</u>	<u>80</u>

<u>TABELL 5.16 SAMMENHENDER MELLOM ULIKE TYPER ATFERD OG SOSIAL KOMPETANSE</u>	<u>83</u>
<u>TABELL 5.17 FREKVENSFORDELING OVER RELASJONER MELLOM ELEVER I KLASSEN</u>	<u>85</u>
<u>TABELL 5.18 FREKVENSFORDELING SOM VISER ELEVENES RELASJON OG INTERAKSJON I FORHOLD TIL MEDELEVER I KLASSEN</u>	<u>86</u>
<u>TABELL 5.19 FREKVENSFORDELING SOM VISER ELEVENES RELASJONER TIL LÆREREN</u>	<u>87</u>
<u>TABELL 5.20 SAMMENHENDER MELLOM ULIKE TYPER ATFERD OG RELASJONER TIL MEDELEVER OG LÆRERE</u>	<u>90</u>

## **v Vedlegg**

<u>VEDLEGG 0.1 SPØRRESKJEMA</u>	<u>100</u>
<u>VEDLEGG 0.2 BREV TIL SKOLENE</u>	<u>105</u>
<u>VEDLEGG 0.3 BREV TIL FORESATTE</u>	<u>107</u>
<u>VEDLEGG 0.4 INSTRUKS TIL LÆRERNE</u>	<u>108</u>

## Kapittel 1      INNLEDNING

I en PISA-undersøkelse fra 2003 rapporteres det om langt mer bråk og uro blant norske 15-åringer, enn i samtlige andre OECD-land (Kjærnsli m. fl. 2004).

Undersøkelsen omfatter 41 land og kartlegger 15-åringers kompetanse. I Norge deltok mer enn 4000 elever fra 176 skoler.

Norske elever rapporterer om mest bråk, og vi har også den største andelen av rektorer som mener at elevenes læring hemmes av forstyrrende elever i timene. Rapporten viser videre at blant 29 OECD-land har Norge sammen med Hellas den laveste tallverdien som beskriver arbeidsmiljø i klassen. Fire av ti norske elever svarer at det er bråk og uro i timene. 33 prosent av elevene hører ikke etter hva læreren sier, 34 prosent opplever at læreren må vente lenge før elevene roer seg, 27 prosent opplever at elevene ikke klarer å arbeide godt, mens 35 prosent opplever at elevene ikke begynner å arbeide før lenge etter at timen er begynt.

Norske elever er generelt mindre positive til utbyttet av skolegangen enn gjennomsnittet i OECD. De rapporterer også om mindre positive lærer-elevrelasjoner, og mindre støttende lærere (Kjærnsli m. fl. *ibid.*).

Barn og unge med problematferd avviker fra etablerte standarder for atferd, og lever ikke opp til omgivelsenes forventninger om akseptabel atferd. Videre kan atferden føre til nedsatt funksjonsdyktighet.

Sosial kompetanse beskriver hvordan barn og unge forholder seg til omgivelsenes forventninger; hvordan de dekker sine sosiale behov og er en ressurs for å mestre stress og problemer. Dette kan være en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematferd.

Relasjoner som eksisterer mellom lærer og elev, og den samhandling som foregår, vil ha sterk sammenheng med elevenes handlinger i klasserommet. Hovedfokus i denne oppgaven vil ligge på elevenes egen opplevelse av atferd, sosiale forventninger og relasjoner til medelever og lærere.



## 1.1 ***Kildemateriale***

I innledningsfasen til arbeidet tok jeg først utgangspunkt i eget kunnskapsgrunnlag som lærer, i forhold til problematferd i skolen. For å finne frem til og få en bredere oversikt over relevante publikasjoner, ble det gjort søk på norske og engelske ord på Internett og fagdatabasen BIBSYS (eksempelvis atferdsproblemer, -vansker, -forstyrrelser, -avvik, sosiale og emosjonelle vansker, kompetanse, sosial kompetanse, conduct disorder, ADHD, behaviourproblems m. fl.). Videre ble det søkt blant artikler og tidsskrifter hos Atferdssenteret, Læringssenteret (Utdanningsdirektoratet), NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) m. fl., for finne frem til norsk og internasjonal forskning på området. I neste fase ble det gjort et utvidet datasøk på sentrale forfatternavn. Dette er forfattere som har utgitt publikasjoner med aktualitet for tema, og som det ofte ble henvist til av andre forfattere.

Etter å ha funnet et relevant utvalg av forskningsrapporter og teori på området, ble publikasjonene nøye gjennomgått. Deretter ble det gjort søk i litteraturlistene til publikasjonene, for om mulig å avdekke mer relevant litteratur som dekker temaet.

## 1.2 ***Tema og problemstillinger***

Problematferd blant elever i skolen burde være et velkjent tema, og forekommer i forskjellig alvorlighetsgrad. Det er vanlig å skille mellom undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og antisosial atferd, der førstnevnte er den mest vanlige problematferd, mens antisosial atferd er den minst vanlige, men mest alvorlige formen for problematferd blant elever.

I skolen er det ikke uvanlig at det rettes et for ensidig fokus på eleven som utøver atferden, uten at bakenforliggende årsaker til atferden kommer godt nok frem.

Dårlig utviklet sosial kompetanse og dårlige relasjoner til medelever og lærere, kan være noen av faktorene som bidrar til problematferd blant elever. Dette kan være elever som i mindre grad samhandler, har god selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende. Det kan være at elever har dårlig selvkontroll når det gjelder pro-sosial atferd overfor voksne, og i mindre grad greier å tilpasse seg

skolens normer. Videre kan det dreie seg om elever som har kommet skjevt ut overfor medelever og lærer, og på den måten føler at de står utenfor fellesskapet.

I denne oppgaven vil det være aktuelt å se på problematferd i skolen, og undersøke i hvilken grad det er sammenheng mellom denne atferden og elevenes sosiale kompetanse, samt elevenes relasjoner til medelever og lærere. I resultatene fra undersøkelsen om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv (Nordahl 2000) ser elevvurdert lav sosial kompetanse ut til å henge sammen med høy forekomst av problematferd. Undersøkelsen viser videre at det i tilfeller der det er et dårlig forhold mellom lærer og elev, oftere blir utvist mer problematferd enn når disse relasjonene er positive. Resultatene viser også at elever som har et positivt forhold til sine medelever, viser mindre problematferd enn elever som ikke har gode relasjoner til jevnaldrende i klassen (Nordahl ibid.).

Nordahl (ibid.) har også med lærerperspektivet i sin avhandling, noe jeg har valgt å utelate på grunn av oppgavens omfang. Likevel vil elevperspektivet være viktig for å forstå sammenhengene som nevnt ovenfor. Med dette som utgangspunkt vil problemstillingene i oppgaven være uttrykt slik:

I hvilket omfang forekommer problematferd blant elever i ungdomsskolen?  
Hva kjennetegner elevenes sosiale kompetanse? Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes problematferd og sosiale kompetanse? Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes problematferd og deres relasjoner til medelever og lærere?

Jeg har valgt å bruke spørreskjema med faste svaralternativer. Undersøkelsen tar som nevnt ovenfor utgangspunkt i et elevperspektiv, og følgelig vil elevene være informanter. Spørreskjemaet er utformet for å kartlegge ulike typer av problematferd, og ulike sider ved elevenes sosiale kompetanse og deres relasjon til medelever og lærere.

### 1.3 ***Oppgavens oppbygning***

Oppgaven er delt opp i seks kapitler. Dette første kapitlet er en presentasjon av oppgavens tema, hensikt og problemstillinger. I kapittel to og tre blir det teoretiske grunnlaget for forståelsen av sentrale begreper knyttet til ulike typer atferd og sosial kompetanse avgrenset. I kapittel fire blir den metodiske fremgangsmåten presentert og begrunnet, og det blir gjort rede for gjennomføringen av undersøkelsen. Kapittel fem er en presentasjon og drøfting av de empiriske resultatene. Det siste kapitlet er en oppsummering av de viktigste funnene i undersøkelsen.

## **Kapittel 2      PROBLEMATFERD OG ATFERDSPROBLEMER**

Gjennom en fremstilling av ulike tilnærminger, vil det i dette kapitlet bli gjort rede for oppgavens teoretiske utgangspunkt i forhold til problematferd. Hensikten med fremstillingen er å se på mulige årsaksforklaringer til problematferd gjennom et psykologisk, sosialpsykologisk og biologisk perspektiv. Aktørperspektivet er viktig for bedre å kunne forstå elevatferd. Sammenhenger mellom problematferd og relasjoner mellom elever gjør dette til et viktig område som må utdypes nærmere. Avslutningsvis blir det sett på sammenhenger mellom problematferd og sosial kompetanse.

### 2.1 ***Begrepsbruk og definisjoner***

I litteraturen brukes begrepene atferdsproblemer og problematferd om hverandre, på tross av at meningsinnholdet er forskjellig. I denne oppgaven har jeg valgt å se på atferdsproblemer som et spesialpedagogisk problem, mens problematferd mer er et vanlig pedagogisk problem.

Problematferd er problematisk atferd (for eksempel lærings- og undervisningshemmende atferd) som foregår i skolen; av og til på grunn av at enkelte elever har spesielle atferdsproblemer; av og til fordi læreren har

ledelsesproblemer; og av og til som et resultat av den type samspillsproblemer som man må forholde seg til i alle grupper.

Mens vi kan si at atferdsproblemer per definisjon dreier seg om problemer som ligger hos eleven, kan problematferd være problemer som ligger hos læreren og skolen. Ut i fra dette kan vi si at mange elever fra tid til annen kan utvise problematferd, og at dette kan føre til at enkelte elever utvikler atferdsproblemer. Faren for å utvikle atferdsproblemer vil avhenge av risikofaktorer (jfr. kapittel 2.3). Hovedfokuset vil ligge på problematferd, og meningsinnholdet i ulike typer atferd og problematferd vil i denne oppgaven være det samme.

Aasen m. fl. (2004) påpeker at det er problematferdens frekvens, intensitet, varighet og omfang som bidrar til at enkelte oppfattes som atferdsproblematiske. Det dreier seg altså ikke om engangstilfeller, men gjentakelse av bestemte handlinger over tid. Frekvensen har å gjøre med hvor hyppig atferden gjentar seg, og omfanget viser til grad av kontekstavhengighet; om barnet utviser problematisk atferd både hjemme, på skole og i nærmiljø.

Tidligere norsk og internasjonal forskning har vist at atferdsproblematikk er viet betydelig oppmerksomhet. Likevel synes kunnskapsgrunnlaget fortsatt å være begrenset og fragmentert (Nordahl og Sørli 1994). Parker og Asher (1987) viser i sin forskning at det er en betydelig svakhet i det eksisterende kunnskapsgrunnlaget, på grunn av manglende systematiske studier av atferdsproblemer i normalutvalg. Kunnskapen er begrenset med tanke på hvordan problematferd varierer fra klassetrinn til klassetrinn (Sørli og Nordahl 1998). Hoveddelen av studiene er nemlig foretatt blant barn og unge i segregerte spesialinstitusjoner eller alternative tiltak (Parker og Asher *ibid.*).

Aasen m. fl. (2004:27) peker på fem forhold som kan bidra til å gjøre begrepet atferdsproblem uklart: Begrepet er løst og på mange måter overforbrukt. For det andre finnes det innen hverdagsspråket og innenfor fagorientert terminologi, en rekke begrep som kan betegne samme saksforhold. Begrepsforrådet er stort og gjør det vanskelig å orientere seg: atferdsavvik, usosial atferd, sosiale og emosjonelle problemer, psykososiale problemer, sosiale problemer eller vansker, tilpasningsvansker osv. Dette gjør det vanskelig å orientere seg i begrepsfloraen.

For det tredje legger fagekspertisen ulike perspektiv og forståelse til grunn når atferdsproblemer skal defineres. For det fjerde vil forståelsen av hva som utgjør atferdsproblemer påvirke hva som defineres som problematisk atferd. For det femte kan atferdsproblem være et uklart begrep fordi det kan betraktes fra forskjellige utsiktspunkt (Aasen m. fl. 2004).

I spesialpedagogisk sammenheng påpeker Befring og Tangen (2004:253) at temaet er mangfoldig, og at det finnes mange termer og forståelsesmåter. Begreper som brukes er psykososiale vansker, problematferd, atferds- eller tilpasningsvansker, utagerende eller innagerende atferd, aggressive eller engstelige barn, og barn med sosiale og emosjonelle problemer (Befring og Tangen *ibid.*). I pedagogisk og sosiologisk sammenheng snakker man om tilpasningsvansker, disiplinvansker, antisosial atferd, avvikende atferd og om samhandlings- eller samspillvansker (Sørli og Nordahl 1998). Videre vises det ofte til samspillsvansker, som kan beskrives som lite vellykket samhandling mellom elever, og vansker i forholdet mellom lærer og elev (Befring og Tangen 2004:258). Noen av disse begrepene viser til barn og unges fungering i skolen, som disiplinproblemer og psykogene lærehemminger (Ogden 2001) mens andre beskriver mer generelle vendinger, som sosiale og emosjonelle problemer og samhandlingsvansker.

Vi kan bruke tre kategorier (Cullinan 1982) for å ordne de mange definisjonene på problematferd. For det første har vi forskningsdefinisjoner eller operasjonelle definisjoner. Disse har til formål å beskrive hvilke kriterier som legges til grunn når forskere velger individer som skal utgjøre utvalget. For det andre har vi autoritative eller faglige definisjoner som har til formål å avgrense et område, eksempelvis i en lærebok. For det tredje har vi administrative definisjoner, som kan være definisjoner og presiseringer i regelverk, rundskriv og lovverk (Cullinan *ibid.*).

Når det gjelder definisjoner av problematferd, kan alle tre nevnte kategorier inngå. Definisjonene er operasjonelle i den grad de har til formål å vise inn til et område som skal undersøkes nærmere. Definisjonene er autoritative i den forstand de har til formål å avgrense pedagogenes studiefelt og profesjonsfelt.

Det kan være snakk om administrative funksjoner der man forsøker å klargjøre hvem som har behov for spesielle tiltak, og hvordan disse skal utformes (Aasen m. fl. 2004:31-32).

I pedagogisk sammenheng skiller man ofte mellom barn unge med sosiale og emosjonelle vansker (Befring og Tangen 2004, Aasen m. fl. 2004, Ogden 2001). Sosiale vansker er en betegnelse på utagerende atferd. Antisosial atferd og disiplinproblem er eksempel på andre betegnelser (Aasen m. fl. 2004:34). Befring og Tangen (ibid.) snakker om utadvendte kjennetegn av typen hyperaktivitet, impulsatferd, sosial konflikt osv. Emosjonelle vansker forbindes gjerne med barn som viser angst, overdreven bekymring og passivitet (Aasen m. fl. ibid.). Her kan vi snakke om innadvendt atferd som er kjennetegnet av sosial isolasjon og tilbaketrekning, depresjon og psykosomatiske plager. Et fellestrekk for barn med sosiale og emosjonelle vansker synes å være manglende konsentrasjon og motorisk uro (Befring og Tangen 2004, Ogden 2001). Problematferden oppstår som oftest i konfliktsituasjoner (Aasen m. fl. 2004, Ogden 2001). Elever som til stadighet er i konflikt med skolen, reagerer ofte med dårlig trivsel. De kan utebli fra timene, være triste og irritable. Ofte vil elever med sosiale og emosjonelle vansker også få skolefaglige vansker. Etter hvert ser man gjerne at lærevanskene går ut over holdningen til å lære (Aasen m. fl. ibid.). Ogden (2001) påpeker at atferdsproblemer i skolen er sosialt definerte, og ikke et fenomen som eksisterer uavhengig av sosiale og kulturelle normer. Ogden (2001:15) gir følgende definisjon på atferdsproblemer i skolen:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som ut fra normative betraktninger bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

Definisjonen handler om atferd som ut fra normative betraktninger bryter med hva som er akseptert ved den enkelte skole, og gir ingen avgrensningskriterier eller angir nærmere hva problemene består i.

Når atferden utvises på feil sted til feil tid, i nærvær av feil mennesker og i et uhensiktsmessig omfang, blir slik atferd oppfattet som avvikende (Aasen m. fl.

2004:36). Avvikende atferd er et relativt begrep som må ses i relieff av hva som anses som akseptert og normalt (Sørli og Nordahl 1998). Atferdsvurderingene er avhengig av kulturen man er en del av, og variasjoner i atferd kan være påvirket av tid og situasjoner, samt kontekstbestemte normer (Sørli og Nordahl ibid.).

Aasen m. fl. (2004:37) mener generelt at det er tre fremtredende trekk som synes å gå igjen i autoritative definisjoner av atferdsproblemer: 1) Barn og unge med atferdsproblemer avviker fra etablerte standarder for atferd. 2) De lever ikke opp til omgivelsenes forventninger om akseptabel atferd. 3) Atferden fører til nedsatt funksjonsdyktighet.

I stedet for å kartlegge antall elever med atferdsproblemer i skolen, kan en registrere omfanget av problematferd av ulike kategorier. Da registrerer man antall hendelser eller situasjoner av ulik alvorlighetsgrad i skolen (Ogden 2001:25).

## **2.2 Omfang og alvorlighetsgrad**

I norske skoler er faglig tilkortkomming vanligere enn atferdsproblemer (Ogden 1998) og resultater fra studier som fokuserer på problematferd i skolen, viser at vi kan dele problematikken inn i fire kategorier: lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd (Ogden 1998, Sørli og Nordahl 1998).

Lærings- og undervisningshemmende atferd er den vanligste og minst alvorlige formen for problematferd i den norske skolen. Elever som er "mentalt fraværende" når det undervises, viser en økende tendens med stigende klassetrinn, mens forstyrrende klasseromsatferd holder seg stabilt over alle klassetrinn (Ogden ibid., Sørli og Nordahl ibid.). Undervisnings- og læringshemmende atferd er en fellesbetegnelse for atferd som å drømme seg bort i timene, bli lett distraheret av andre ting, å være urolig og bråkete i timene, og forstyrre andre elever i timene (Nordahl 2000). Ogden (2001:16) gir følgende definisjon på læringshemmende atferd: "Læringshemmende atferd er gjensidig forsterkende atferd og konflikter som involverer flere elever, og som fører til

manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats og dermed til et dårlig læringsmiljø". Læringshemmende atferd omtales også som disiplinproblemer eller som undervisnings- og læringshemmende atferd, som vanskeliggjør lærerens undervisning, samtidig som den hemmer elevens innlæring (Sørli og Nordahl 1998).

I følge Sørli og Nordahl (ibid.) er utagerende atferd den andre vanligste formen for problematferd. Omfanget av fysisk utagering er høyest i 1.-4. klasse, og viser deretter en synkende tendens. Omfanget av verbal utagering viser en økende tendens frem til 10. klasse, og viser en synkende tendens i videregående skole. Utagerende atferd forekommer oftere blant gutter enn blant jenter. Nordahl (2000) betrakter utagerende atferd som det å bli fort sint på skolen, svare tilbake når læreren irettesetter elevene, krangle og sloss med andre elever. Denne atferden er mer direkte og utagerende enn det som karakteriseres som undervisnings- og læringshemmende atferd (Nordahl ibid.).

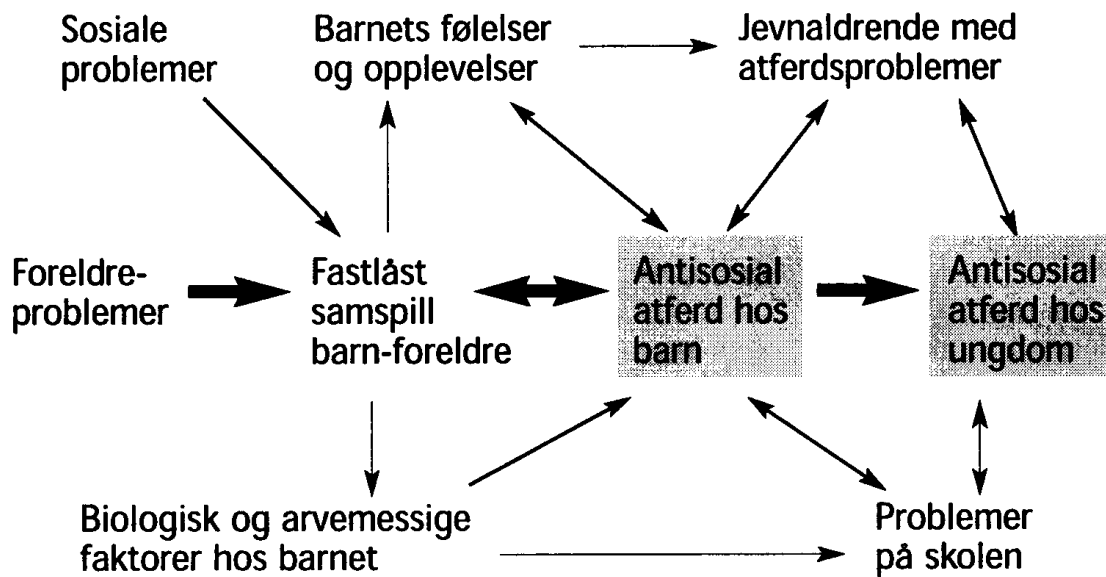
Sosial isolasjon er nesten like vanlig som utagerende atferd. Omfanget øker svakt med stigende klassetrinn. Kjønnforskjellene er små frem til cirka 14 års alder, men på høyere klassetrinn forekommer sosial isolasjon oftere blant jenter enn gutter (Sørli og Nordahl ibid., Nordahl 2002). Denne atferden dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være lei seg eller deprimert, være sjenert og rødme lett, og være alene i friminuttene (Nordahl 2000). Avhengig av alderstrinn svarer fra 10 til 30 prosent av elevene at de føler seg sosialt isolerte i forhold til jevnaldrende (Nordahl 2002).

Antisosial atferd er den mest sjeldne, men mest alvorlige formen for problematferd i skolen. Omfanget av antisosiale handlinger som mobbing, hæverk, nasking, bære våpen, påvirkning av alkohol eller narkotiske stoffer er stabilt og lavt på alle klassetrinn. Antisosial atferd forekommer langt oftere blant gutter enn jenter (Sørli og Nordahl 1998). Videre kan det dreie seg om å true eller plage medelever. Denne typen atferd kan også betegnes som norm- og regelbrytende atferd (Nordahl 2000). Kaufmann (1988:16) betegner antisosial atferd "...som atferd som bryter med sosiale og etiske normer og som er



destruktiv og til skade for andre mennesker, en selv, eller for materielle ting som igjen vil få konsekvenser for andre mennesker”.

Utviklingen av antisosial atferd preges mer av at mangfoldet av problematferd øker, heller enn at en type problematferd erstattes av en annen (Zeiner 2003). For å forstå utviklingen av atferdsforstyrrelser hos barn og ungdom, må vi se på arvemessige, individuelle og miljømessige faktorer. Karakteristisk er at enkeltfaktorer eller grupper av faktorer kan sette i gang reaksjonsmønstre som kan opprettholdes og forsterkes over tid (Zeiner *ibid.*). Figur 2.1 nedenfor viser sammenhengen mellom arvemessige, individuelle og miljømessige faktorer:



Figur 2.1 Arvemessige, individuelle og miljømessige faktorer (Kopi fra Zeiner 2003:15)

Figuren viser de viktigste variablene for utvikling av antisosial atferd. Her ser man at biologiske, individuelle og miljømessige faktorer kan være av betydning både for at atferdsforstyrrelser oppstår, og opprettholdelse av disse (Zeiner *ibid.*).

Hos et mindretall elever forekommer utagerende og antisosial atferd ofte.

Atferden er ekstrem i sin ytringsform, og den individuelle sårbarheten og eksponeringen for risikofaktorer i oppvekstmiljøet er bekymringsfull.

Problematferden reduseres ikke med alder og modning. Denne gruppen er i høy

risiko for utvikling av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer (Nordahl m. fl. 2003b).

Sørli og Nordahl (1998) påpeker at en rekke elever viser mer enn en av disse atferdstypene. Men det eksisterer også mange elever som kun viser eksempelvis lærings- og undervisningshemmende atferd. Videre viser elevvurderinger at det er langt flere elever som rapporterer om ulike former for problematferd, enn de elevene som lærerne definerer som elever med problematferd. Dette innebærer at problematferd til en viss grad kan betraktes som et normalfenomen i skolen, fordi det relativt sett er et stort antall elever som viser noen typer av problematferd i større eller mindre grad (Sørli og Nordahl *ibid.*).

Det vil til en viss grad være en naturlig del i et menneskes utviklings-, sosialisering-, lærings- og tilpasningsprosess å vise problematisk oppførsel. Problematferd finner vi i varierende grad i alle skoler og klasser (Nordahl m. fl. 2003b).

En norsk undersøkelse om elevatferd i grunnskolen ble gjennomført med lærerne ved et representativt utvalg på 10 prosent av norske grunnskoler som informanter (Ogden 1998). Lærernes erfaringer en tilfeldig valgt uke viste at de mindre alvorlige problemene dominerte i klasse og skolemiljø, men slike problemer hadde en gjensidig forsterkende effekt, slik at de til sammen utgjorde et alvorlig problem. Mer enn halvparten av lærerne opplevde elevatferd som forstyrret undervisning og innlæring, mens et fåtall på 10 prosent opplevde alvorlige norm- og regelbrudd blant elevene (Ogden *ibid.*). Undersøkelsen viste videre at hele 87 prosent av lærerne hadde elever som snakket utenom tur, mens bare 1,1 prosent av lærerne hadde opplevd å bli angrepet fysisk. Motivasjons- og disiplinproblemene var de mest alvorlige ifølge lærerne, fulgt av mobbing og lave faglige prestasjoner. Det var en opphopning av alvorlige atferdsproblemer på ungdomstrinnet, samtidig som det var større forskjell mellom elevenes sosiale og faglige funksjonsnivå og lærernes forventninger på dette skoletrinnet (Ogden 1998).

Elever kan befinne seg i høy, moderat eller liten risiko for å utvikle atferdsproblemer (Nordahl m. fl. 2003b). Cirka 85-93 prosent av elevene er i liten

risiko for å utvikle alvorlige og sammensatte atferdsproblemer. Disse elevene kan av og til vise atferdsproblemer, men problematferden er situasjonsavhengig og forbigående. Man regner med at 5-10 prosent av elevene står i moderat risiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer. Disse elevene kan i kortere eller lengre perioder vise moderat alvorlig problematferd hjemme og/eller på skolen. Hos enkelte i denne gruppen vil atferds- og mestringsproblemene utvikle seg til alvorlige atferdsproblemer. Elever med høy risiko for utvikling av atferdsproblemer, utgjør cirka 1-2 prosent av elevene (Nordahl m. fl. 2003b).

### 2.3 ***Risikofaktorer***

Risikoutsatte barn befinner seg i en marginal situasjon, selv om denne naturlig kan endre seg. Eksponering for risiko øker sannsynligheten for at barn ledes inn i negative utviklingsbaner med negativt utfall (Klefbeck og Ogden 2002).

Problembanene kan beskrives som sosiale kjedereaksjoner, der en rekke negative hendelser i livet bidrar til å forsterke avviket (Klefbeck og Ogden *ibid.*).

Risikoutsatte barn kommer bare dårlig ut i den grad de senere settes for belastninger de ikke klarer å mestre.

Med risikoutsatte menes barn og unge som kjennetegnes av individuelle risikofaktorer som vanskelig temperament, oppmerksomhetsproblemer, hyperaktivitet, helseproblemer, utfordrende atferd, regelbrytende atferd eller miljømessig risiko i form av en konfliktfylt familiesituasjon, og negative påvirkninger fra jevnaldrende. Risikonivået bestemmes ikke bare av hvor alvorlige risikoproblemene er, men også hvor mange og hvor lenge barn utsettes for dem (Ogden 1999).

De mest sentrale individuelle risikokjennetegn blant de som disponerer for atferdsproblemer er impulsivitet, aggressivitet, spenningssøken, lav IQ, nevrobiologiske og genetiske forstyrrelser, dårlige skolefaglig prestasjoner, omfattende skulking, lav sosial kompetanse, depresjon, angst, dårlig eller overdreven høy selvoppfatning, lave skårer i verbale ferdigheter, persepsjon og hukommelse.

Tilknytning til venner som er involvert i kriminalitet og vold, samt positive holdninger til kriminalitet, er blant de sterkeste risikofaktorer blant jenter og gutter (Nordahl m. fl. 2003b). Denne risikofaktoren er særlig kritisk for atferdsproblemer som først framtrer i ungdomsalderen.

Blant de familierelaterte risikofaktorene inngår manglende samhold og involvering, svak sosial og emosjonell tilknytning mellom foreldre og barn, inkonsekvent eller aggressiv oppdragelse, dårlig oppfølging og tilsyn med barnet, foreldres rusmisbruk, kriminalitet, avvikende verdigrunnlag, psykiske vansker, dårlig økonomi, svakt sosialt nettverk, høyt konfliktnivå i familien og negativ kontakt mellom foreldre og skole, hjelpetjenester, politi og rettsapparat (Sørli 2000).

Risikofaktorer i skolen knytter seg spesielt til skolen som sosial kontekst, og klassen som sosial samhandlingsarena. Skolemiljøer preget av høyt innslag av elever med lav skolemotivasjon, lave gjennomsnittskarakterer, og holdninger mot skole, fremstår som risikofaktorer (Sørli og Nordahl 1998). Andre risikofaktorer er uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse, konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø, dårlige elev-lærerrelasjoner, lite struktur og lite elevengasjement i undervisningen, svak lærerkompetanse, samt få, dårlig funderte eller smalsporede tiltak for forebygging og takling av atferdsproblemer (Ogden 2001, Sørli 2000).

De miljømessige risikofaktorene omfatter oppløste hjem, eneforsørgere, tenåringsforeldre, familiekonflikter, overgrep eller omsorgssvikt, uegnet oppdragelse, manglende tilsyn, familiekriminalitet, fattigdom, store familier, kriminelle vennegrupper, dårlig skolegang og oppvekst i disorganiserte boområder. Selv om disse sammenhengene er påvist i forskning, er det mer usikkert hvordan man skal tolke funnene (Rutter m. fl 1998).

Risikoutsatte barn står i fare for å bli utestengt fra viktige oppvekstmiljøer, og gradvis reduseres deres valgmuligheter, samt mulighetene til å kontrollere sitt eget liv. Barn kan ha egenskaper og kompetanse som sammen med beskyttende forhold i deres sosiale nettverk, kan føre til at de mestrer risikobelastningene. I

tillegg kan tiltak og tjenester fra det offentlige bidra til at barn og unge integreres og fungerer i barnehage, skole, arbeids- og samfunnsliv (Ogden 1999).

Blant de faktorer som har vist seg å redusere risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer, inngår individuelle faktorer som manglende nevrobiologisk og genetisk sårbarhet, avbalansert temperament, høy IQ, gode verbale ferdigheter, kvinnelig kjønn og positiv sosial orientering.

## **2.4 Skolebaserte tiltak for å redusere problematferd**

Skolebaserte tiltaksmodeller kan både i et historisk perspektiv og ut fra bruksomfang og effekt rangeres i tre hovedtyper: Elevsentrerte tiltak, skole- og klassesentrerte tiltak og multisentrerte tiltak (Sørli 2000).

Av elevsentrerte tiltak, er sosial kompetanseutvikling og spesialundervisning de mest brukte strategiene. Strategien som utpeker seg som den mest lovende, er sosial kompetanseutvikling med vekt på ferdighetstrening, det vil si et bredt spekter av sosiale ferdigheter både overfor jevnaldrende og voksne i kombinasjon med atferdskorrigerende metoder (Sørli *ibid.*). Erfaringer fra elevsentrerte tiltak indikerer at atferdsproblematikk i stor grad er et lærings- og kompetanserelatert fenomen. Resultatene fra sosialt kompetansefremmende tiltak indikerer at dersom man ønsker å gjøre noe med atferdsproblemer blant barn og unge, bør trolig hvert tiltak inneholde en komponent som eksplisitt rettes mot barna eller ungdommenes sosiale ferdigheter, deres atferd og forståelse av hvordan egne handlinger påvirker og påvirkes av andre (Sørli *ibid.*).

I forhold til spesialundervisning er det grunn til å stille spørsmålsteget ved om denne type undervisning er et egnet tiltak når det gjelder forebygging og reduksjon av atferdsproblemer (Ogden 1999). Effekter av tilrettelagt undervisning overfor enkeltelever eller grupper av elever med atferdsproblemer, er relativt nedslående i de få kontrollerte studiene som er gjennomført i utlandet (Ogden *ibid.*).

De positive resultatene som er oppnådd i forskningsbaserte skole- og klassekontekstuelle rettede tiltak, indikerer at atferdsproblematikk blant barn og unge ikke bare er relatert til individuelle og kvalitative forhold i familiekonteksten,

men også kan være knyttet til kvaliteten, strukturen og innholdet i de faglige og sosiale læringsbetingelsene i skolen. Særlig det interaksjonelle forholdet mellom elevene i klassen og mellom den enkelte elev og lærerne, har betydning for elevenes atferd. Hvordan lærerne forholder seg til og samspiller på det mellommenneskelige og personlige plan med elevene sine, og hvordan elevmiljøet i klassen er, er påvist å ha en direkte innvirkning på hvordan elever oppfører seg (Sørli 2000).

De skole- og klassesentrerte tiltaksmodellene som fremstår som de mest lovende, er i følge Sørli (2000) de hvor det er oppnådd positiv og til dels betydelig atferdsendring hos elever. Dette er tiltak hvor det har blitt foretatt en moderering av lærerens undervisningspraksis i klasserommet, for eksempel pro-aktiv klasseledelse, interaktiv undervisning og samarbeidslæring. Det er der hvor det har vært en endring av skolens praksis overfor elever som viser problematferd, i forhold til holdninger, kompetanse, forståelse og handlingsstrategier. Det har vært tiltak som går på større regelklarhet både med hensyn til pro-sosial og uønsket atferd, og mer konsistent regelhåndhevelse i skolemiljøet generelt (Sørli ibid.).

Forskningsresultater har vist at multisentrerte tiltak kan ha en betydelig positiv effekt på alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomming hos høyrisikoelever, både på kortere og lengre sikt. Felles for multisentrerte tiltaksmodeller er at man inkorporerer flere strategier og tiltak for å påvirke positivt både på elevene, deres familie og skoletilbudet samtidig (Sørli ibid.).

## **2.5    *Psykologiske perspektiv***

Det finnes altså en rekke faktorer som kan være avgjørende for om barn og unge utvikler atferdsproblemer eller ikke. For å utvide forståelsen av atferdsproblemer er det nødvendig se på ulike psykologiske forståelsesperspektiver. Dette er perspektiv som ikke bare fokuserer på individet, men som også setter atferdsproblemer inn i en institusjonell og historisk forståelsesramme (Aasen m. fl. 2004).

De psykologiske teoriene fokuserer på individuelle forskjeller og forklarer hvorfor noen individer er mer utsatte enn andre for å utvikle atferdsproblemer. Videre forsøker teoriene å forklare stabilitet og forandring i antisosial atferd i individets utvikling fra barn til voksen (Ogden 2001).

### **2.5.1 Psykoanalytisk perspektiv**

Denne retningen innenfor psykologien vektlegger hvordan våre grunnleggende medfødte behov brytes mot de krav som omgivelsene stiller til individet (Sørli og Nordahl 1998). I denne prosessen vil det oppstå konflikter, og for noen vil det kunne føre til en skjev utvikling som får konsekvenser for personligheten.

Årsaken til avvikende atferd vil være å finne i form av et dårlig utviklet ego. Det sentrale i denne forklaringsmodellen ligger i at en persons tenkemåter, følelser og atferd har fått skader på grunn av tidligere opplevelser (Sørli og Nordahl *ibid.*).

De psykologiske forklaringsmodellene blir betraktet som uttrykk for at menneskers handling blir sett på som resultat av personegenskaper (Nygård 1993:160-165). Atferden blir å forstå som en funksjon av de trekkene eller egenskapene som utgjør vår personlighet. Konsekvensen i forhold til avvikende atferd vil her være at denne atferden er et resultat av avvikende og unormale personlighetstrekk (Nygård *ibid.*).

### **2.5.2 Atferdsteori**

Atferdsperspektivet har sine røtter i behaviorismen, en tradisjon som ble etablert i USA på begynnelsen av 1900-tallet. Retningen definerte psykologi som studiet av observerbar atferd (Aasen m. fl. 2004). Den behavioristiske tradisjonen er opptatt av at atferden til mennesker er et produkt av betinging. Betinging innebærer at det oppstår en forbindelse mellom en bestemt påvirkning og en bestemt atferd. Atferd brukes her i vid betydning (Aasen m. fl. *ibid.*).

Behaviorismen opererer med to forskjellige betingingsprosedyrer. Klassisk betinging – som gjerne knyttes til Ivan P. Pavlov og John B. Watson – er en assosiativ forbindelse mellom en bestemt ytre stimuli (eksempelvis ei

vekkerklokke som ringer) og en type atferd (slå av vekkerklokka). Instrumentell eller operant betinging – som gjerne knyttes til Edward L. Thorndike og Burrhus F. Skinner – utgjør derimot en bestemt type atferd (eksempelvis bråk i timene på skolen) og en bestemt type reaksjon, konsekvens eller respons (eksempelvis å få oppmerksomhet) (Aasen m. fl. 2004).

Hos Skinner er en forsterker noe som øker sannsynligheten for at en gitt respons gjentas. Forsterkeren kan være positiv eller negativ. Vi har en positiv forsterker når vi tilfører noe i en situasjon etter en reaksjon, og når dette øker sannsynligheten for at reaksjonen vil bli gjentatt. En negativ forsterker er noe som ved å fjernes fra en situasjon der en reaksjon forekommer, øker sannsynligheten for at reaksjonen vil bli gjentatt. Belønning/straff og positiv/negativ forsterkning er derfor ikke parallelle begrepspar.

Atferdsteorien forutsetter at atferden kan korrigeres ved å endre betingelsene eller forutsetningene som gir forsterkning. For å endre atferden til en elev som ikke jobber med skolearbeidet, men i stedet vandrer rundt i klasserommet, kan læreren gi positiv oppmerksomhet til eleven når han eller hun sitter i ro. Deretter kan kravene økes, og ros og positiv oppmerksomhet kan gis når eleven jobber mer aktivt med skolearbeidet (Nordahl m. fl. 2003b).

Forståelse av atferdsproblemer i det behavioristiske perspektivet blir at all atferd er lært, men det kan dreie seg om både riktig og feil læring. Det sistnevnte er tilfelle når en elev lærer at han eller hun får oppmerksomhet gjennom å bråke (Aasen m. fl. 2004).

I det følgende skal vi se på det sosialpsykologiske perspektivet. Det er ikke bare egenskaper hos individet som avgjør atferden, men samspillet mellom individet og omgivelsene.

## 2.6 ***Sosialpsykologiske perspektiv***

I sosialpsykologien studerer en mennesket som sosialt vesen. Utgangspunktet er en gjensidig påvirkning mellom individet og den sosiale situasjonen eller konteksten det er en del av. Innenfor et sosialpsykologisk perspektiv analyseres atferdsproblemer med utgangspunkt i samspillet mellom individet og dets sosiale



miljø. Feltet er samhandlingen mellom individet og dets omgivelser (Aasen m. fl. 2004:94).

### **2.6.1 Sosial-kognitiv læringsteori**

Sosial-kognitiv læringsteori knyttes gjerne til Albert Bandura (Imsen 1998) og legger en forståelse av sosiale ferdigheter til grunn, som i motsetning til atferdsteori innlemmer tankemessige prosesser. Sosial-kognitiv teori innlemmer egenskaper som empati og selvkontroll. Retningen som Bandura er eksponent for (neobehaviorisme) støtter seg på den ene siden til sentrale elementer i behavioristisk teori, særlig at det må foreligge en eller annen forsterkning. På den andre siden bygger han inn kognitive begreper. Dette kan være mentale prosesser som oppfatninger og forventninger, for å forklare hvordan ytre forsterkning påvirker atferd (Imsen 1998)

Bandura er helt på det rene med at mennesket er i stand til å huske og gjenkalle tidligere opplevelser. Banduras teori er en sosial læringsteori fordi den vektlegger at store deler av informasjonen vi tilegner oss, får vi gjennom observasjon av og interaksjon med andre mennesker (Aasen m. fl. 2004).

Kognitiv utviklingsteori ønsker å gi svar på hvordan vi oppfatter, tenker, husker og forstår. Disse prosessene har en avgjørende betydning for den intellektuelle utviklingen, men også for den sosiale og emosjonelle utviklingen (Aasen m. fl. 2004:87). Innenfor teorien betrakter en individets utvikling som et resultat av en gjensidig samhandling mellom det kognitive, emosjonelle og biologiske, og forhold i omgivelsene (Aasen m. fl. *ibid.*).

### **2.6.2 Sosialøkologiske perspektiv**

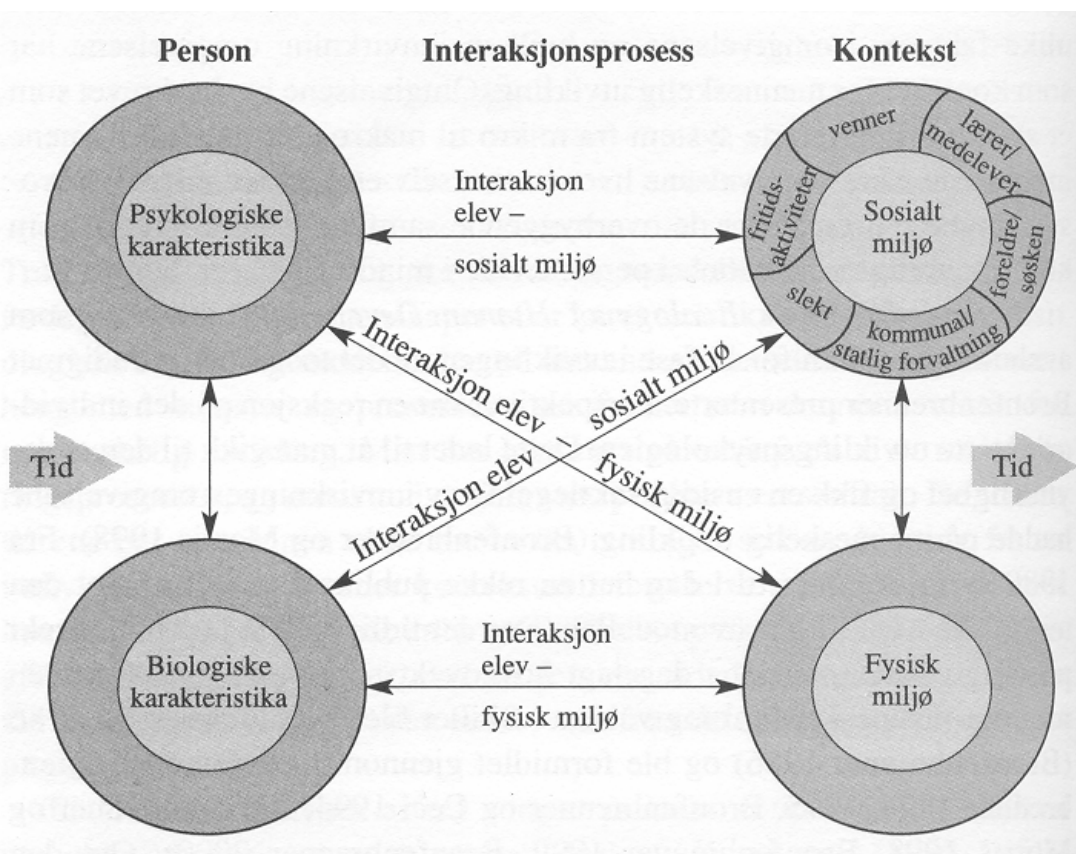
På norsk har begrepet sosialøkologi blitt brukt (Ogden 2001). Det sosialøkologiske perspektivet var i sin tid en reaksjon på den individorienterte utviklingspsykologiens dominans (Nordahl m. fl. 2003b). En konsekvens av at man tenker sosialøkologisk, er at når en skal forstå atferdsproblemer i skolen, må man rette oppmerksomheten både mot elever og systemer eleven er en del av. Atferd kan til og med være påvirket av miljøer og personer barnet ikke kommer i

kontakt med, eksempelvis forhold knyttet til foreldrenes arbeidsplass (tidspress, økonomiske innskrenkninger, konflikter m.m.) (Nordahl m. fl. 2003b).

Man har i ulik grad vektlagt biologiske og psykologiske personfaktorer på den ene siden og sosiale og fysiske faktorer på den andre. Hovedfokuset ligger fremdeles på personfaktorene (Aasen m. fl. 2004).

Urie Bronfenbrenner har utviklet en teori som han karakteriserer som et bioøkologisk paradigme. Omgivelsene ble beskrevet som et sett av interrelaterte system fra mikro til makro, der mikrosystemene var de nære omgivelsene hvor barnet selv er tilstede, mens makrosystemene innebar samfunnspåvirkninger som kultur og religion (Aasen m. fl. *ibid.*). Atferd blir her sett på som en funksjon av en interaksjon mellom personen og omgivelsene. Utvikling av atferdsproblemer kan ses fra to perspektiv; med utgangspunkt i eleven eller med utgangspunkt i systemer rundt eleven. Eleven kan ha biologiske forutsetninger som kan medvirke til atferdsproblemer, eller han eller hun kan oppholde seg i systemer som medvirker til atferdsproblemer. Atferdsproblemene kan på den måten være biologisk eller relasjonelt betinget (Aasen m. fl. *ibid.*). Menneskelig utvikling ses som et resultat av samspillet mellom personen og konteksten (Aasen m. fl. *ibid.*; Ogden 2001).

Den bioøkologiske modellen har de fire hovedelementene person, prosess, kontekst og tid. Det sentrale i modellen er proksimale prosesser, som betyr at det finner sted en vedvarende prosess mellom personen og omgivelsene. Utvikling kan skje i all interaksjon mellom mennesker eller mellom mennesket og objekt og symbol. En forutsetning er at aktiviteten er regelmessig og varer over lengre tid (Aasen m. fl. 2004:130). Hovedelementene i modellen er vist i figur 2.2 nedenfor:



**Figur 2.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Aasen m. fl. 2004:130)**

Aasen m. fl. (2004) peker på at avgjørende for effekten av proksimale prosesser er på den ene siden psykologiske og biologiske karakteristika ved personen, og på den andre siden karakteristika ved konteksten, det vil si sosialt og fysisk miljø. De fire elementene psykologiske, biologiske karakteristika, sosialt og fysisk miljø er i figuren illustrert ved sirkler. Interaksjonsprosessene illustreres av piler mellom sirklene (Aasen m. fl. *ibid.*).

Det bioøkologiske perspektivet har sine svakheter. Selv om det dannes et komplekst bilde av mulige årsaker til at atferdsproblemer oppstår, bidrar perspektivet i mindre grad med hva som kan gjøres med tanke på tiltaksarbeid (Aasen m. fl. *ibid.*).

## 2.7 ***Medisinske forklaringsmodeller***

Medisinske definisjoner av normalitet tar utgangspunkt i skillet mellom frisk og syk (Aasen m. fl. 2004). Avvikende atferd vil i denne sammenhengen bli betraktet som en psykisk forstyrrelse, der årsaken til forstyrrelsen er å finne i en biologisk eller kjemisk ubalanse i kroppen eller i en biologisk eller genetisk skade (Sørli og Nordahl 1998:39).

Man antar at arvelige faktorer spiller en rolle i forhold til at noen barn og unge utvikler atferdsproblemer. Samtidig viser tvillingundersøkelser at en nedarvet disposisjon kan gi slike problemer hos noen, mens andre med den samme disposisjonen ikke utvikler slike forstyrrelser (Befring og Tangen 2004). Den norske legen Helene Gjone publiserte i 1997 resultatene av en stor tvillingundersøkelse, der det ble sammenlignet eneggede og toeggede tvillinger. Gjennom sammenligningen kunne hun se hvilke likheter og forskjeller som var relatert til arvemessige forhold, og hvilke som hadde sammenheng med miljøfaktorer. Tidligere studier hadde vist en moderat arvelighet av utagerende og antisosial atferd med en arvefaktor på rundt 50 prosent (Zeiner 2003). På tvers av ulike studier er i det i dag påvist at arvemessige forhold spiller en rolle i forståelsen av hvorfor barn og unge utvikler atferdsforstyrrelser (Zeiner *ibid.*). Man antar at den hyppigst diagnostiserte vanske med en betydelig genetisk komponent er AD/HD (Attention-Deficit/Hyperactive Disorder) (Nordahl m. fl. 2003b). Her dreier det seg om urolige barn som har vansker med å konsentrere seg, er impulsive og forstyrrer andre (Befring og Tangen *ibid.*). Den grunnleggende antagelsen er at AD/HD kan ha direkte sammenheng med biokjemiske dysfunksjoner i hjernen. Til tross for omfattende forskning er dette omstridt (Befring og Tangen *ibid.*). Minst halvparten med diagnosen utvikler operasjonell atferdsforstyrrelse i skolealder. Det er påvist en arvelighet på mellom 60 og 80 prosent ved AD/HD (Zeiner *ibid.*).

Nygård (1993) beskriver sosiobiologi som en deterministisk modell som brukes for å forklare og forstå menneskets atferd. Denne forklaringsmodellen tar for seg menneskets atferd ut fra et evolusjonsperspektiv der genene blir viktige, noe som gjør at avvik bare kan behandles medisinsk. Søkelyset rettes mot at menneskets

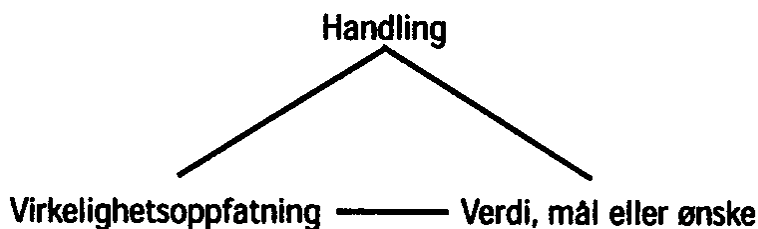
atferd er genetisk bestemt, og at årsaken til variasjoner i atferd vil være å finne i genetiske forskjeller mellom mennesker.

Tilnærmingen til barn og unge med AD/HD bekrefter påstanden til Nygård. I dag er det relativt vanlig i Norge og en rekke andre vestlige land å behandle denne diagnosen med Ritalin, en type amfetamin (Sørli og Nordahl 1998).

Som vi har sett er AD/HD en diagnostisk vanske med en betydelig genetisk komponent. Barn og unge med denne diagnosen kan ha dårlig impulskontroll og forstyrre andre. Likevel kan disse barna ha en bevisst hensikt med hvordan de handler, at de tror deres handling er den beste. Da må handlingen betraktes som intensjonal og rasjonell (Nordahl 2000).

## 2.8 ***Aktørperspektivet og stempling***

Aktørperspektivet kan forklares og defineres på mange måter. Teorien om det rasjonelle valg er en modell som viser hvordan mennesket handler når det handler intensjonalt og opptrer som aktører i eget liv (Nordahl 2002). Nordahl (ibid.) tar utgangspunkt i de sentrale begrepene virkelighetsoppfatning, handling og de verdier, ønsker eller mål handlingen er rettet mot. Intensjonale og rasjonelle handlinger kan da illustreres på følgende måte:



Figur 2.3 Rasjonell handling (Nordahl 2002:27)

I bestemte situasjoner danner vi oss en virkelighetsoppfatning av situasjonen. Denne oppfatningen ligger til grunn for de ønsker, verdier og mål vi har for situasjonen, og vi vil velge en handling som realiserer ønsket, verdien eller målet vårt. Nordahl (ibid.) påpeker videre at når vi handler på denne måten, handler vi

intensjonalt og rasjonelt, og er ikke bare styrt av omgivelsene eller våre individuelle forutsetninger. Når barn og unge er bevisst at de har en hensikt med handlingen, og personen tror denne handlingen er den beste, må handlingen betraktes som intensjonal og rasjonell.

Sosial attraktivitet blant barn og unge er i større grad knyttet til å lykkes i fritidsaktiviteter, til utseende, klær og lignende. Sosial status er avgjørende for barn og unge, og den viktigste belønningen kommer fra jevnaldrende. Dette kan innebære at elevene ikke alltid utøver handlinger som er i samsvar med skolens verdier, normer og interesser (Nordahl 2002).

I en klasseromssituasjon betyr det at elevene der har forskjellige mål og ønsker, og handler ut i fra disse på bakgrunn av egen virkelighetsoppfatning. Når for eksempel en elev er frekk mot læreren, kan det være for å oppnå status hos jevnaldrende. Dette kan være en handling som eleven ut i fra sin virkelighetsoppfatning ser på som hensiktsmessig (intensjonal) i den aktuelle situasjonen, for å oppnå sine mål og ønsker (status blant jevnaldrende).

Slike handlinger fra elever kommer i konflikt med skolens virkelighetsoppfatning, og hvilke handlinger som skolen anser som hensiktsmessige for å nå sine mål. Det er skolen som tolker og håndhever reglene, og teorier som analyserer slik sosial kontroll kalles stemplingsteorier (Aasen m. fl. 2004). Generelt kan vi si at stemplingsteoriene er opptatt av avvik og atferdsproblemer som prosess. Det skjer med andre ord en avviksutvikling. Den viktigste fasen i utviklingen av en avvikerkarriere er reaksjonen fra andre. Denne kan komme fra ulike såkalte stemplingskilder. Stempling fra myndighetenes og offentlige institusjoners side bygger på samfunnets lover og regler. I skolen kan atferdsvanskelige elever få et stempel på seg de vanskelig blir kvitt. For slike elever kan dette bli et selvoppfylgende profeti som virker forsterkende på problematferden, at de på en måte har et stempel de må leve opp til. Derfor er det viktig at skolen ikke setter elever som utviser atferdsproblemer i en bås, men heller ser på tiltak som kan bidra til å redusere problematferden (Aasen m fl. ibid.).

Nordahl m. fl. (2003b) peker på tre konsekvenser som aktørperspektivet kan innebære: 1) Det er enklere å endre virkelighetsoppfatningen enn atferden. Ved å

ha en forståelse for at elevene handler intensjonalt, vil det være mulig å endre handlinger uten å ha fokus på handlingen i seg selv. 2) En forståelse av eleven som aktør vil ofte bidra til en bedre relasjon mellom lærer og elev. 3) En forståelse av elevenes oppfatninger og handlinger kan bidra til å påvirke elevens forståelse av seg selv. Alle elever er i stand til å tenke over sin egen tenkning, og korrigere den gjennom refleksjon.

Lærerens forståelse av elevene vil enten læreren mener det eller ikke, påvirke hans eller hennes handlinger og reaksjonsmønstre overfor elevene. En mangelfull forståelse av elever som viser problematferd kan føre til lite hensiktsmessige handlinger overfor eleven, både i forhold til elevens læringsresultater og ikke minst i forhold til elevens personlige og sosiale utvikling (Nordahl m. fl. 2003b).

I det følgende skal vi se at betydningen av jevnaldrende har stor betydning for elevenes handlinger i skolen. Videre er det viktig at læreren har en forståelse for at elevene handler intensjonalt. Dette kan bidra til å skape en bedre relasjon mellom lærer og elev, som igjen kan virke forebyggende på problematferd blant elever.

## **2.9 Relasjoner og problematferd i skolen**

Flere undersøkelser har påvist relativt sterke sammenhenger mellom atferdsproblemer og relasjoner mellom elever (Nordahl 2000). Det er påvist relativt sterke sammenhenger mellom elev-elevrelasjonene og andre variabelområder, for eksempel opplevelse av undervisningen og elevenes sosiale kompetanse. Dette indikerer at jevnaldrende har stor betydning for elevenes handlinger og opplevelser i skolen.

For elever som viser eller står i fare for å vise alvorlige atferdsproblemer, er jevnaldrende av stor betydning. Noen av disse elevene kan være sosialt sett relativt attraktive, men de fleste elevene med alvorlig atferdsproblematikk kan oppleve til dels sterk avvisning fra medelever i skolen. Jevnalderavvisning vil ofte forekomme fordi en elev som viser alvorlige atferdsproblemer vil oppleves som aggressiv, truende og ubehagelig av andre (Sørli 2000).

Atferdsproblematiske elever som blir avvist av sine medelever, vil fortsatt ha et sterkt behov for sosiale relasjoner. Dette kan føre til at disse elevene trekkes mot avvikende sosiale miljøer og får antisosiale venner (Nordahl m. fl. 2003b).

Relasjoner mellom elever og lærere er blant annet sterkt vektlagt hos Fuglestad (1993) i arbeidet om undervisning og samhandling i skolen. Her påpekes det at de relasjoner som eksisterer mellom lærer og elev, og den samhandling som foregår, vil ha sterk sammenheng med både lærerens undervisning og elevenes handlinger i klasserommet.

Samhandling og relasjoner mellom lærer og elev vektlegges også innenfor teacher-thinking forskning (Nordahl 2000:228). Utgangspunktet for denne forskningen er å studere lærerens tenkning og handlinger i klasserommet, og sammenhengen mellom tenkning og handling.

Relasjoner mellom lærer og elev ser ut til å være vesentlig i forhold til problematferd (Sørli og Nordahl 1998). Elevens relasjon eller oppfatning og innstilling til læreren påvirkes av mange forskjellige faktorer. En vesentlig faktor vil være om læreren forstår eleven, og klarer å uttrykke og vise dette til eleven. Dette kan skje ved at læreren gir kommentarer om vesentlige hendelser i elevens liv i skolen, at læreren viser forståelse for at noe i undervisningen er vanskelig og hjelper eleven med dette, at læreren gir trøst og omsorg når noe problematisk har hendt (Sørli og Nordahl *ibid.*).

Relasjoner mellom elevene i en klasse antas å være vesentlige for handlingene i klasserommet. Dette innebærer at jevnaldrende kan ha en posisjon som signifikante andre i barn og unges utvikling (Frønes 1995:47). Dette kan gjelde både i forhold til kognitiv utvikling og sosial utvikling.

Frønes (*ibid.*:165-175) påpeker at barn og unges situasjon i forhold til jevnaldrende vil være preget av at sosial status og relasjoner må oppnås, ivaretas og opprettholdes. Komplekse sosiale strategier er nødvendig i jevnaldergruppene. Her foregår ikke bare en kamp om sosial status, men også om definisjon av sosial status (Nordahl 2000). Det er grunn til å anta at skolen fungerer som en sosial arena for etablering av sosiale strategier og relasjoner mellom jevnaldrende. Relasjonene mellom jevnaldrende i skolen kan slik ha



sammenheng mellom elevenes atferd, deres engasjement og motivasjon og læringsresultater (Nordahl 2000).

## **2.10 *Atferdsproblemer og sosial kompetanse***

Elever med høy sosial kompetanse oppleves sjelden som problematiske, mens elever med problematferd ofte kjennetegnes av manglende sosiale ferdigheter (Ogden 2001:23). Mye tyder derfor på at sosial ferdighetstrening kan virke forebyggende på utvikling av atferdsproblemer (Schneider 1993). Det er også funnet sammenhenger mellom sosiale ferdigheter og forholdet til jevnaldrende. En norsk undersøkelse viste at cirka 10 prosent av elevene ikke ble valgt av noen, når medelevene skulle velge hvem de ville samarbeide med i skolen. Disse elevene var blant de minst sosialt kompetente i årskullet (Ogden 1995). Noen barn begynner på skolen uten nødvendige sosiale forutsetninger, mens andre mangler motivasjon for sosialt kompetent atferd. Variasjonene er store, og med 10-årig skolegang stiller skolegangen høye mestringskrav (Ogden 2001). Kompetanse beskriver også resultatene av barns handlinger, for eksempel gode vennskap, sosial mestring eller positiv selvoppfatning. Kompetanse kan forklares som en indre kapasitet til sosial effektiv atferd, men også som de sosialt aksepterte handlingene som denne kapasiteten uttrykkes gjennom. Sosiale ferdigheter er viktige byggesteiner i kompetansen sammen med problemløsningsferdigheter. Sosial kompetanse beskriver hvordan barn forholder seg til omgivelsenes forventninger og hvordan de dekker sine sosiale behov (Ogden 2001:24)

Problematferd blir i denne undersøkelsen forstått som læringshemmende, utagerende og antisosial atferd, samt sosial isolasjon, som ikke bare oppstår som en følge av elevenes møte med forventninger og normer og regler i skolen, men som også er en følge av biologiske og miljømessige forutsetninger.

Utgangspunktet for denne undersøkelsen blir å se på omfanget av problematferd som nevnt ovenfor, som oppstår og opprettholdes i klasserommet og skolen for øvrig. Det vil også bli sett på sammenhenger mellom problematferd og relasjoner

mellom elev-elev og elev-lærer. Videre vil det bli sett på sammenhenger mellom atferdsproblemer og elevenes sosiale kompetanse.

## 2.11 **Oppsummering**

Det er flere forhold som gjør atferdsproblemer som begrep problematisk.

Begrepet er løst og på mange måter overforbrukt. En rekke begrep innenfor hverdagsspråket og innenfor fagorientert terminologi betegner samme saksforhold. Begrepsforrådet er stort og fagekspertisen legger ulike perspektiv og forståelse til grunn når atferdsproblemer skal defineres.

Problematferd i skolen er i denne oppgaven definert som elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden virker hemmende på undervisnings- og læringsaktiviteter, og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

Lærings- og undervisningshemmende atferd er den mest vanlige og minst alvorlige formen for problematferd. Utagerende atferd er den andre vanligste formen for problematferd. Sosial isolasjon er nesten like vanlig som utagerende atferd. Antisosial atferd er den mest sjeldne, men mest alvorlige formen for problematferd i skolen. Cirka 85-93 prosent av elevene er i liten risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer, 5-10 prosent i moderat risiko, og 1-2 prosent av elevene står i høy risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer. For å forstå utviklingen av atferdsforstyrrelser hos barn og ungdom, må vi se på arvemessige, individuelle og miljømessige faktorer.

Med risikoutsatte menes barn og unge som kjennetegnes av individuelle faktorer som vanskelig temperament, oppmerksomhetsproblemer, hyperaktivitet, helseproblemer, utfordrende atferd, regelbrytende atferd eller risiko i form av en konfliktfylt familiesituasjon, og negative påvirkninger fra jevnaldrende.

Beskyttende faktorer som kan redusere risikoen for utvikling av alvorlige atferdsproblemer er manglende nevrobiologisk og genetisk sårbarhet, avbalansert temperament, høy IQ, kvinnelig kjønn, gode verbale ferdigheter og positiv sosial orientering.

De psykologiske teoriene fokuserer på individuelle forskjeller og forklarer hvorfor noen individer er mer utsatte enn andre for å utvikle atferdsproblemer. Teoriene forsøker også å forklare stabilitet og forandring i antisosial atferd i individets utvikling fra barn til voksen. Innenfor et sosialpsykologisk perspektiv analyseres atferdsproblemer med utgangspunkt i samspillet mellom individet og dets sosiale miljø.

Med utgangspunkt i et sosialøkologisk perspektiv, rettes oppmerksomheten både mot elever og systemer elevene er en del av. Biologiske og psykologiske personfaktorer vektlegges på den ene siden, mens sosiale og fysiske faktorer vektlegges på den andre.

Skolebaserte tiltaksmodeller kan rangeres i tre hovedtyper: Elevsentrerte tiltak, skole- og klassesentrerte tiltak og multisentrerte tiltak. Blant elevsentrerte tiltak er det sosial kompetanseutvikling med vekt på ferdighetstrening som er den mest lovende. Tilrettelagt undervisning overfor enkeltelever eller grupper av elever med atferdsproblemer, viser relativt nedslående resultater i studier foretatt i utlandet. I forhold til skole- og klassesentrerte tiltak, er det særlig det interaksjonelle forholdet mellom elevene i klassen og mellom den enkelte elev og lærerne, som har betydning for elevenes atferd. Multisentrerte tiltak har vist seg å ha en betydelig positiv effekt på alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomming hos høyrisikoelever.

Medisinske definisjoner av normalitet tar utgangspunkt i skillet mellom frisk og syk. Avvikende atferd vil i denne sammenhengen bli sett på som en psykisk forstyrrelse, der forstyrrelsen er å finne i en biologisk eller kjemisk ubalanse i kroppen eller i en biologisk eller genetisk skade.

Aktørperspektivet tar utgangspunkt i teorien om det rasjonelle valg. I bestemte situasjoner danner vi oss en virkelighetsoppfatning av situasjonen. Denne oppfatningen ligger til grunn for de ønsker, verdier og mål vi har for situasjonen, og vi vil velge en handling som realiserer ønsket, verdien eller målet vårt. Når barn og unge er bevisst at de har en hensikt med handlingen, og de tror denne handlingen er den beste, må handlingen betraktes som intensjonal og rasjonell. Det har blitt sett på sosiale læreprosesser der individet tilegner seg avvikende

atferdsmønstre gjennom internalisering av avviksroller, stempling og selvstempling.

Flere undersøkelser har påvist sterke sammenhenger mellom atferdsproblemer og relasjoner mellom elever. For elever som viser eller står i fare for alvorlige atferdsproblemer, er jevnaldrende av stor betydning. Atferdsproblematiske elever som blir avvist av medelever, kan trekkes mot avvikende sosiale miljøer.

Relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev vil ha sterk sammenheng med både undervisningen og elevenes handlinger i klasserommet.

Flere studier har vist at det er en systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Kompetanse kan forklares som en indre kapasitet til sosial effektiv atferd, men også som de sosialt aksepterte handlingene som denne kapasiteten uttrykkes gjennom. Sosial kompetanse beskriver hvordan barn forholder seg til omgivelsenes forventninger, og hvordan de dekker sine sosiale behov. Elever med atferdsproblemer kjennetegnes ofte av manglende sosiale ferdigheter.

### **Kapittel 3      SOSIAL KOMPETANSE**

Behaviorismen la grunnen for et kompetansebegrep i psykologien. Før den atferdspsykologiske retningen fokuserte på empiri og objektivt identifiserbare situasjoner, hadde psykiatrien og den kliniske psykologien vært mest opptatt av sykdomsklassifisering, hvor mer eller mindre abstrakte klassifikasjoner av atferdsgrupper av symptomer var i sentrum (Larsen og Fitje 1995:3).

Behaviorismen satte som alternativ frem et teoretisk system hvor forhold mellom atferdens intensitet, frekvens og konsekvenser ble satt i fokus. Dette førte til en sterkere fokusering på individets kompetanse, beskrevet som et forhold mellom individet og omgivelsene. Denne fokusdreiningen førte til at individets ressurser heller enn svakheter ble fokusert (Larsen og Fitje 1995).

Til tross for utstrakt bruk av begrepet kompetanse i både faglitterære og dagligdagse sammenhenger, mangler begrepet en enhetlig definisjon. Begrep som kunnskap, kyndighet, kvalifikasjon, fagkunnskap, innsikt, opplysning,

mestring, ferdighet og lignende, kunne like gjerne vært brukt som kompetanse (Larsen og Fitje 1995).

### 3.1 ***Begrepsbruk og definisjoner***

Forenklet betyr sosial kompetanse individets evne til samspill med andre i ulike situasjoner (Nordahl m. fl. 2003a). Begrepet er positivt ladet og setter fokus på ressurser. Sosial kompetanse beskriver hvordan barn og unge forholder seg til omgivelsenes forventninger, og hvordan de dekker sine sosiale behov. Begrepet er knyttet til kunnskaper, holdninger og ferdigheter som brukes for å mestre sosiale sammenhenger. Sosial kompetanse ses på som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering og inkludering i skolen, og er en ressurs for å mestre stress og problemer, og en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematferd (Nordahl m. fl. 2003a).

Begrepet sosial kompetanse henspiller på kvaliteten og dermed effektiviteten av utførelsen, sett i forhold til samhandlingspartnerens mål for situasjonen (Eikeseth og Svartdal 2003). Dersom samhandling innebærer at partene hygger seg sammen og på bakgrunn av dette møtes oftere i fremtiden, kan dette være ut fra kompetente ferdigheter i den aktuelle situasjonen. Faktorer som evne til presis observasjon og tolking av sosiale signaler, empati og tilpasning til samhandlingspartnerens signaler (matching), rolle, status eller den felles sosiale situasjon er eksempler på dette (Eikeseth og Svartdal *ibid.*).

Sosial kompetanse er som andre psykologiske begreper vanskelig å definere på en entydig måte. Definisjonene på begrepet kan være både "overinkluderende" og "underinkluderende" (Greenspan 1981). Definisjonen på begrepet sosial kompetanse kan på den ene siden bli så omfattende at det blir vanskelig å se hva som ikke inngår, og gjør det vanskelig å skille fra andre begreper. På den andre siden kan begrepet defineres så smalt at det blir uinteressant. Definisjonen inneholder da bare visse former for interpersonlig atferd og reaksjoner, mens andre viktige elementer blir utelatt (Greenspan *ibid.*).

Definisjoner av sosial kompetanse har som regel et noe skarpere fokus enn definisjoner av generell kompetanse (Ogden 2001). Schneider (1993:19)

definerer sosial kompetanse som evnen til å ta i bruk utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade noen. Han understreker at sosial kompetanse er handlingsrettet, samtidig som det omfatter noe mer enn selve atferden. Man kan godt være kompetent uten å vise det i alle sammenhenger. Med sosial kompetanse understreker Schneider (1993) at hovedvekten legges på samhandling der individene eksempelvis bruker sine ferdigheter i samtale, overtalelse og forhandling eller i å lage kompromisser. Den sosiale kompetansen bidrar til utvikling av interpersonlige relasjoner hvor personen blant annet oppnår anerkjennelse fra venner eller andre viktige personer.

Garbarino (1985:80) definerer sosial kompetanse som "et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidige utvikling fremmes".

Sosial kompetanse innebærer både selvrealisering, personlig utvikling og en tilpasning til sosiale miljøer (Nordahl m. fl. 2003a). Selvrealisering dreier seg om utfoldelse og selvhevdende atferd, som blir positivt vurdert av andre. Tilpasset atferd handler om respons i forhold til andres initiativ, samt vise handlinger som er i samsvar med omgivelsenes normer og forventninger. En slik tilpasning er nødvendig om vi skal delta i sosiale fellesskap med andre (Nordahl m. fl. *ibid.*).

Ogden (2001) peker på flere årsaker til at definisjonene varierer så mye.

Forfatterne har forskjellig teoretisk utgangspunkt og forskjellig hensikt, og skiller seg derfor fra hverandre både i abstraksjonsnivå og vektlegging. Ogden (2001:196) har valgt å inkludere sosial kompetanse i det mer omfattende begrepet personlig kompetanse, sammen med kognitiv og fysisk kompetanse, og har gitt følgende definisjon av begrepet:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

Oppfatninger om egen sosial kompetanse bygger på tilbakemeldninger fra personer i ulike miljøer og utgjør i sum den sosiale selvoppfatningen. Den sosiale kompetansen er også funksjonell og gjør det mulig å etablere positive sosiale relasjoner til andre, mestre krav og forventninger til atferd i bestemte miljøer, og formidle og hevde sine egne ønsker og behov på en sosial effektiv måte (Ogden 2001:196). Kritikerne av kompetansebegrepet hevder det er et moteord uten presist begrepsinnhold, og derfor kan by på alt og ingenting (Ogden *ibid.*).

### **3.2 *Ulike perspektiv på sosial kompetanse***

Uttrykket sosial kompetanse er mye brukt og gir god mening i dagliglivet. Interessen for begrepet i forskningssammenheng kan forstås som en reaksjon på problem- og avviksorientert forskning om barn og unges utvikling (Ogden 1995). Nedenfor blir det forsøkt å vise hvordan man kan forstå begrepet i et lærings- og utviklingsorientert perspektiv, kontekstuellt og pedagogisk perspektiv.

#### **3.2.1 Lærings- og utviklingspsykologisk perspektiv**

Innen de psykologiske tilnærmingene har sosial kompetanse både blitt studert i forhold til barn og unges oppvekstbetingelser og som et læringsfenomen der lav sosial kompetanse betraktes som et uttrykk for manglende læring.

I sosialt-kognitivt betinget læringsteori er det utviklet tilnærminger til sosial kompetanse som i større grad ivaretar de kognitive prosessene (Gresham og Elliott 1990, Schneider 1993). Her blir det pekt på at for å kunne anvende sosiale ferdigheter kreves det både perseptuelle ferdigheter og kognitive overveielser. Individet må være i stand til å vurdere hvilke sosiale ferdigheter som passer i bestemte situasjoner, og når de skal anvendes.

Utviklingspsykologiens tilnærming til sosial kompetanse har sitt utgangspunkt i henholdsvis risikofaktorer og mestringsferdigheter (kompetanse) hos barn og unge. Som det er gjort rede for i forrige kapittel, er risikofaktorer for utvikling av antisosial atferd knyttet til barn og unges omgivelser, og dreier seg om individuelle skader, familieforhold, oppvekstvilkår, kamerater og sosiale interaksjoner, skoleerfaringer og forhold i nærmiljø. Risikoen for en avvikende

livsførsel antas å ha en multipliserende effekt i forhold til risikofaktorer et barn eller en ungdom er utsatt for (jf. kapittel. 2.3 Risikofaktorer). Motvekten til risikofaktorer er mestring eller kompetanse. Innenfor barn og unges personlige kompetanse er sosial kompetanse et viktig område som kan bidra til en positiv sosial utvikling, til tross for risikofaktorer som barn og unge kan være utsatt for (Ogden 1995). Dette gjelder både en generell sosial utvikling og evne til å mestre motgang og kriser. Implisitt i den utviklingspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse, ligger en anvendelse av et universelt sosialt kompetansebegrep. Det vil si at sosial kompetanse vurderes relativt uavhengig av den kontekst kompetansen anvendes i (Nordahl m. fl. 2003a).

### 3.2.2 Kontekstuelt perspektiv

I kontekstuelle teorier er man opptatt av sammenhengen mellom sosial kompetanse og unges oppvekstmiljø eller kontekst. Her blir det lagt vekt på hvordan barn og unges kompetanse er knyttet til og utvikles i samspill med sitt miljø (Ogden 1995:75). Barn og unges evne til å tilpasse seg de krav, normer og forventninger de møter i ulike sosiale situasjoner, samt påvirke disse, vil være vesentlig i utøvelsen av sosiale ferdigheter (Lamer 1997:47). God sosial kompetanse vil dermed innebære evnen til å kunne legge om atferd eller skifte sosiale strategier fra situasjon til situasjon. For å få til dette må man ha en forståelse av at ulike sosiale kontekster stiller ulike krav til sosial kompetanse. Mangelfull undervisning av sosial kompetanse kan handle om kontekstuelle problemer eller ubalanse mellom individ og miljø (Nordahl m. fl. *ibid.*). I skolen kan noen lærere vurdere elevenes handlinger som kompetente, mens andre lærere tolker de samme handlingene som tegn på manglende sosial kompetanse. Det er også slik at god sosial kompetanse i en situasjon ikke nødvendigvis er god i en annen. Det innebærer at sosial kompetanse ikke bare kan betraktes som et individuelt forhold, men også som uttrykk for bestemte krav og normer i sosiale miljøer (Nordahl m. fl. 2003a).

I skolen vil det også være viktig å vurdere hvilke krav og forventninger som stilles til sosial kompetanse hos barn ved den enkelte skole. Det er viktig at kravene til



sosial kompetanse er entydige og eksplisitte. Videre er det grunn til å drøfte om skolens krav til sosial kompetanse kan skape problemer og vanskeligheter for barn og unge som i hjemmesituasjonen eller blant kamerater anvender andre former for sosial kompetanse (Nordahl m. fl. 2003a).

Barn og unge utvikler grunnleggende sosial kompetanse i interaksjon med sine foreldre. Med økende alder vil påvirkning fra andre voksne få større betydning. I skolen er det ikke bare lærere og skolen som institusjon som stiller krav til elever om å vise sosialt kompetent atferd. Venner og klassekamerater vil også ha forventninger og krav til hva som sosialt kompetent atferd. Å være sosialt kompetent i forhold til jevnaldrende vil ofte dreie seg om å mestre og tilpasse seg et bestemt miljø med sosiale krav og implisitte normer (Nordahl m. fl. *ibid.*). Det kan være motsetninger mellom skolens krav til sosial kompetanse og kravene fra jevnaldergruppen til sosial kompetanse. Sosialt kompetente barn i undervisningssituasjoner trenger ikke alltid være sosialt kompetente i forhold til jevnaldrende (Frønes 1995). Undersøkelser har vist at barn og unge som tidlig avvises av jevnaldrende, kommer dårligere ut på sosiale ferdigheter enn andre barn og unge. Dette bekrefter sammenhengen mellom sosial kompetanse og sosial attraktivitet (Nordahl m. fl. *ibid.*).

Et sosialt kompetent barn kan både tilpasse seg, ta hensyn til andre og hevde egne behov, det vil si at det både er pro-sosialt og selvhevdende. En ukritisk tilpasning til ethvert sosialt miljø kan innebære at barn og unge tilpasser seg sosiale miljø som ikke er etisk forsvarlige (Lamer 1997, Nordahl m. fl. *ibid.*). Sosial kompetanse innebærer derfor også selvrealisering og personlig utvikling knyttet til blant annet evnen til å si nei. Et krav til sosial kompetanse vil kunne være å vurdere konsekvensen av sine handlinger.

Sosial kompetanse kan også handle om noen felles temaer på tvers av kontekster, fordi barns ulike sosiale arenaer har likhetstrekk (Ogden 1995). Dette kan tilskrives det universelle elementet i sosial kompetanse. Barn vil i noen grad oppleve å møte de samme forventningene i skolen og i hjemmet. Det kan være slik at foresatte har visse felles oppfatninger av hva som er akseptabel og forventet sosial kompetanse. I hvilken grad det er samsvar mellom foresattes og

skolens krav til sosial kompetanse, kan ha innvirkning på hvordan barn opptrer på de ulike arenaene (Ogden 1995). Dette synliggjør nødvendigheten av et samarbeid mellom skole og hjem.

### **3.2.3 Pedagogisk perspektiv**

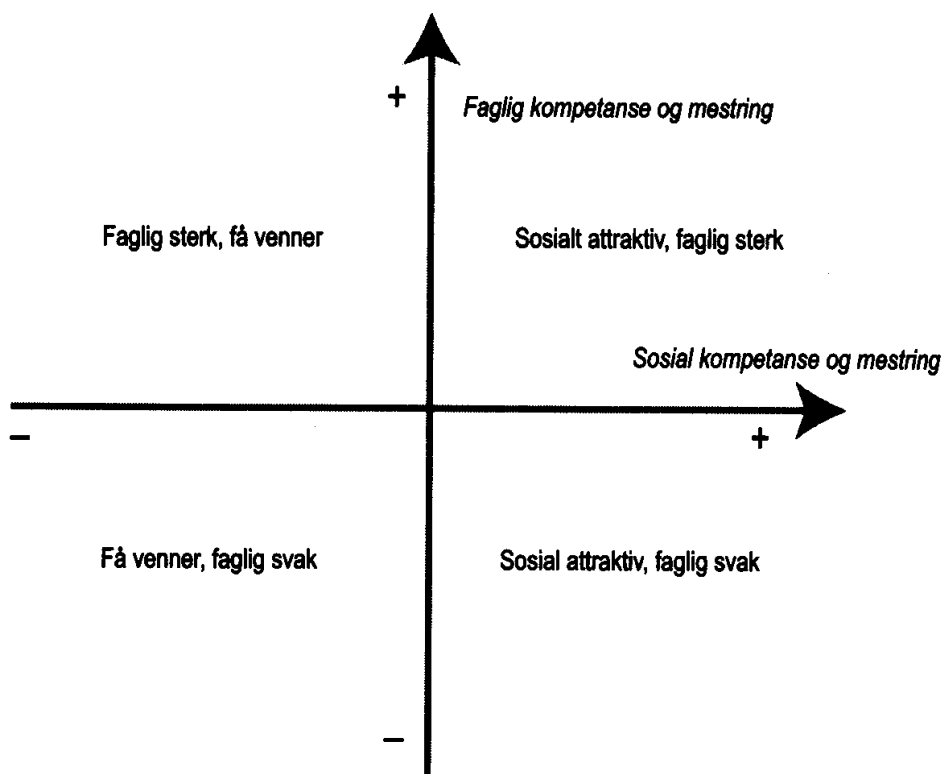
Det er en rekke begreper i pedagogikk og skole som ligger nært opp til innholdet i begrepet sosial kompetanse. Skolens oppgave er både knyttet opp til at barn og unge skal tilpasse seg og overta samfunnets felles verdier og aksepterte normer, samtidig som skolen skal utvikle selvstendige og ansvarsfulle mennesker (Nordahl m. fl. 2003a).

Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv dreier seg om hvordan skolen ivaretar sine oppgaver knyttet til barn og unges sosiale og personlige utvikling og tilpasning i samfunnet. Videre blir fokus rettet mot skolens arbeid med å gi elevene kunnskaper, holdninger og ferdigheter for aktiv deltagelse i samfunnet eller fellesskapet med andre (Nordahl m. fl. *ibid.*).

## **3.3 *Sosial og skolefaglig mestringskompetanse***

Ogden (2001:200) beskriver mestring som "barns kapasitet til å bearbeide og motvirke de negative virkningene av stress og motgang, når dette belaster eller overskrider ressursene de har".

Nordahl (2002) fremhever at skolen skal være en institusjon for læring på flere felt, ikke bare en sosial læringsarena. Der skal elevene lære seg viktige kulturelle redskaper som skriving, lesing, matematikk og fremmedspråk. Nordahl (2002) påpeker videre at det finnes to arenaer i skolen som elevene må mestre: den faglige og sosiale. Disse områdene kan fremstilles grafisk, og da får vi fire hovedsituasjoner for elevenes mestring og kompetanse i skolen:



Figur 3.1 Sosial og faglig kompetanse og mestring (Nordahl 2002:188)

Figuren er ment å illustrere at elever som mestrer den sosiale arena i skolen, og som viser gode skolefaglige prestasjoner, vil være i en svært gunstig situasjon (Nordahl 2002). Disse elevene vil oppleve trygghet i skolesituasjonen ved at de er lite engstelige for nederlag, og de vil få læringserfaringer som gir grunnlag for god selvoppfatning og positiv identitetsutvikling. Nordahl (ibid.) peker videre på at enkelte elever vil være faglig sterke, men samtidig kan de sosialt sett stå utenfor jevnalderfellesskapet. Hvis den sosiale isolasjonen er for sterk, kan det for enkelte elever gå utover de skolefaglige prestasjonene.

Omvendt vil det finnes elever som er sosialt attraktive, men som ikke lykkes godt skolefaglig. Enkelte av disse elevene kan ha gode læringsmessige forutsetninger, men mangler motivasjon og interesse for skolefaglig arbeid. Denne manglende motivasjonen kan bidra til at det utvikles innstillinger og holdninger som kan være negative også for andres mestring i skolen (Nordahl ibid.).

Jevnaldersfellesskapet er viktig, og som vi har sett er det å være skolefaglig sterk ikke synonymt med sosial attraktivitet. For å kunne være sosial attraktiv er det nødvendig med et sett av sosiale ferdigheter. Den enkelte må vite hvilke ulike krav som stilles til oppførsel i ulike sammenhenger (Eikeseth og Svartdal 2003)

### 3.4 **Sosiale ferdigheter**

Sosiale ferdigheter handler om aktivt å dekke sine behov og nå sine mål (Nordahl m. fl. 2003a). Schneider (1993) beskriver sosiale ferdigheter som delkomponenter i sosial kompetanse. De består for det første av kunnskaper om hva en skal gjøre i en sosial situasjon, som sosial-kognitive- og sosial-perseptuelle ferdigheter, som gjør det mulig for individet å avgjøre når den bestemte atferden skal utføres, samt velge mellom ferdighetene. For det andre består de av selvkontrollferdigheter som gjør det mulig å koordinere atferden med et mentalt kart over hva som bør gjøres (Schneider ibid.).

Greenspan (1981) skiller mellom resultatorienterte, innholdsorienterte og ferdighetsorienterte tilnærminger. Den resultatorienterte handler om individets evne til å oppnå ønskede sosiale mål, som for eksempel popularitet eller å lykkes i bestemte sosiale roller som venn eller kjæreste. Den innholdsorienterte tilnærmingen identifiserer atferdstrekk som kan bidra til at en lykkes sosialt. Den ferdighetsorienterte tilnærmingen er mer avgrenset og refererer til ferdigheter, evner og prosesser individet tar i bruk for å oppnå sosiale mål (Greenspan ibid.).

Sosiale basisferdigheter kan i følge Spence (1995) deles inn i mikro- og makrososiale ferdigheter. De mikrososiale ferdighetene utgjør grunnelementene i sosiale ferdigheter, og bidrar i ulike kombinasjoner til sosialt effektiv atferd.

Eksempel på slike ferdigheter er egnet øyekontakt, ansiktsuttrykk, hode- og kroppsbevegelser, stemmevolum og stemmeleie. De makrososiale ferdighetene handler om sosialt effektiv mestring av bestemte situasjoner og oppgaver, som å gi eller motta en hilsen, starte og avslutte samtaler, be om og tilby hjelp, be om å få bli med på eller invitere andre til å delta i en aktivitet, vente på tur, be om unnskyldning, motta og gi komplimenter eller uttrykke positive eller negative følelser (Spence ibid.).

Ogden (2001:206) opererer med atferdsvurderinger av sosiale ferdigheter, som har blitt brukt til sammenfatning og kvantifisering av evaluerende observasjonsinntrykk fra barna selv, lærere og foreldre. Målingen sier noe om ferdighetene hos den som vurderes, men også noe om den som vurderer, og situasjonen som vurderingen foregår i.

Ferdighetsdimensjonene omfatter empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Ogden *ibid.*). Empati er å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter (Gresham og Elliott 1990). Dette handler om å se ting fra andres synsvinkel, og en emosjonell komponent som handler om å kunne leve seg inn i hvordan andre har det. Samarbeid omfatter å dele med andre, og hjelpe andre, samt følge regler og beskjeder (Gresham og Elliott *ibid.*). Her dreier det seg delvis om samarbeid med jevnaldrende og voksne. Selvhevdelse omfatter å be andre om informasjon, og presentere seg, samt reagere på andres handlinger. Ferdighetene her omfatter å ta sosial kontakt og initiativ blant annet ved å invitere andre, eller å delta uoppfordret i gruppeaktiviteter. Videre handler det om å ha lett for å få venner, og kunne omtale seg selv i positive vendinger når det er naturlig, men også reagere når skolens regler virker urettferdige eller medelever stiller urimelige krav. Selvkontroll handler om å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere på erting (Gresham og Elliott *ibid.*). Selvkontroll forutsetter at barn er bevisste på sine egne følelser og kan kontrollere sterke følelser i situasjoner der de utsettes for fristelser, frustrasjoner og nederlag. Ansvarlighet handler om å kunne kommunisere med voksne og vise respekt for eiendeler og arbeid (Gresham og Elliott 1990).

For at barn skal kunne utvikle slike ferdigheter, må de få muligheter til å vise ansvarlig atferd gjennom organisering av egen tid og egne aktiviteter. De fem ferdighetsdimensjonene fungerer som kjennetegn på sosial kompetanse, og dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter barn og unge gjør bruk av i samhandling med andre (Ogden 2001).

I det følgende avsnittet skal vi se på sosial læringsteori, som forklarer hvordan sosiale ferdigheter læres gjennom observasjon, modellering, øvelse og tilbakemelding.

### 3.5 ***Sosial kompetanse og læring i skolen***

Sosial læringsteori skiller mellom innlæring og praktisering, og understreker at det som er lært, først anvendes når individet er motivert eller på andre måter finner det lønnsomt (Ogden 2001).

Ifølge Ogden (2001:219) er de viktigste sidene ved sosial kompetanse forutsetningene som den bygger på, innholdet i begrepet, prosessene som den utvikles gjennom, og resultatene den leder til.

Kompetansen er delvis individuelle og delvis miljømessige (Ogden *ibid.*). Til de viktigste individuelle faktorene hører språk, motorikk og motivasjon. De miljømessige forutsetningene viser at opplæringen må ha en sosial ramme som gjør den funksjonell og meningsfylt. I skolen dreier det seg om å drive sosial nettverksbygging og tilrettelegge forholdene slik at elevene kan danne inkluderende arbeids- og vennskapsgrupper (Ogden *ibid.*). En definisjon av et sosialt nettverk må si noe om både personene og kontakten mellom dem (Klefbeck og Ogden 1995).

Innholdet i sosialt kompetent atferd kan beskrives på ulike måter (Ogden *ibid.*). Beskrivelsene kretser ofte rundt kompetanse- og ferdighetsdimensjoner eller rundt beskrivelse av enkeltferdigheter og handlingsrekker. Som nevnt tidligere, er de viktigste kompetansedimensjonene kunnskap, ferdigheter, holdninger og motivasjon. Kunnskapen omfatter kognitive ferdigheter og viten om hva en skal gjøre, og hvordan en handler sosialt kompetent (Ogden 2001:221). Ferdighetene handler om de observerbare handlingene, som kan beskrives svært detaljert eller generelt. Holdninger og motivasjon er den emosjonelle siden ved kompetansen, og bidrar til å styre oppmerksomhet og regulere den enkeltes sosiale innsats og effektivitet.

Sosiale utviklingsprosesser dreier seg om læringserfaringer, problemløsning, ta beslutninger og lignende (Ogden *ibid.*). Her er det spørsmål om den enkeltes ferdighetsnivå, men også forståelse for hvordan man tar i bruk ferdighetene for å oppnå sosiale mål.

Ogden (2001) påpeker videre at sosial kompetanse gir positive resultater både i et langsiktig og kortsiktig perspektiv. På kort sikt opplever sosialt kompetente

barn og unge at de kan kommunisere og samhandle med andre på en effektiv måte, noe som i seg selv er bekreftende og stimulerende. På lengre sikt kan sosial kompetent atferd føre til varige og nære vennskap, og til en opplevelse av tilhørighet og trygghet i grupper en søker mot.

Undersøkelser har vist at det er en sammenheng mellom skolefaglige ferdigheter og sosial kompetanse (Ogden 1995, Gresham og Elliott 1990). Her dreier det seg om en gjensidig positiv påvirkning der styrking av skolefaglige ferdigheter fører til økt sosial kompetanse og omvendt. Andre undersøkelser har vist at skoler som i sterk grad fokuserer på skolefagene også bidrar til utvikling av positive sosiale relasjoner i skolen (Schneider 1993).

Behovet for å ha venner og bli godtatt blant jevnaldrende, er en viktig drivkraft for den sosiale atferden (Ogden 2001). Barn og unge er som regel tilpasningsdyktige i forhold til den opplevelse av normer og forventninger i grupper de identifiserer seg med eller ønsker å tilhøre. Påvirkninger fra jevnaldrende kan fremme pro-sosial atferd, men gruppepress kan også danne sterk motvekt til påvirkninger fra voksne. Sosialt kompetente elever bruker også mer tid sammen med venner, noe som er med på å øke deres sosiale læringsmuligheter (Ogden 2001).

Man kan skille mellom fire trinn når en analyserer kompetent atferd for opplæringsformål: sosial persepsjon, perspektivtaking og innlevelse, effektiv problemløsning og sosialt effektiv atferd (Ogden 2001:224). Sosial persepsjon handler om å forholde seg til informasjon fra de sosiale omgivelsene, gjennom å fange opp relevante signaler. En må forstå hvilken betydning ulike signaler har og hvordan man kan tolke informasjonen korrekt. Perspektivtaking og innlevelse handler om å forstå andres perspektiv og kunne leve seg inn i deres situasjon. Effektiv problemløsning dreier seg om å finne frem til effektive løsninger i sosiale problem- og konfliktsituasjoner. Sosiale problemløsningsferdigheter handler om å lære seg hvordan en identifiserer et problem, analyserer problemet og tenker ut alternative løsninger, vurderer konsekvensene av de ulike løsningsforslagene og velger løsningen som synes best egnet. Sosialt effektiv atferd betyr å omsette sosiale beslutninger i effektiv atferd. Det kan være å nærme seg eller snakke til

andre, kommunisere effektivt og uttrykke tiltro til egen kompetanse (Ogden 2001).

### **3.5.1 Læring av sosial kompetanse**

Skolens ledelse må være sterkt involvert og ta ansvar i planlegging og gjennomføring av læring av sosial kompetanse. Dette er nødvendig fordi en eksplisitt læring av sosial kompetanse innebærer en videreutvikling av den pedagogiske praksisen i mange skoler (Nordahl m. fl. 2003a).

Det bør foreligge klare implementeringsstrategier ved innføring og arbeid med utvikling av sosial kompetanse ved den enkelte skole. Arbeidet med sosial kompetanse bør være en integrert del av skolens totale strategi for å forebygge og håndtere vold, mobbing og annen problematferd. Det bør arbeides frem en tydelig og forpliktende verdimessig og holdningsmessig plattform som er forpliktende for skolens personale. Denne plattformen må profileres tydelig og konsistent i forhold til både elever og foreldre. Det bør legges vekt på dialog med foreldre, brukermedvirkning og gjensidig respekt, tverrfaglige tilnærminger og tverrfaglig samarbeid. Det er summen av tiltakene som vurderes å gi effekt, heller enn enkelttiltakene (Nordahl m. fl. *ibid.*).

I læring av sosial kompetanse bør det legges vekt på de sosiale situasjonene barn og unge har opplevd, og læringen bør inneholde både et individ- og kontekstrettet fokus. Medvirkning fra elevene er en sentral forutsetning for læring av sosial kompetanse, der elevenes sosiale erfaringer og medbestemmelse står sentralt. I læring av sosial kompetanse er det ofte hensiktsmessig at elevene har klare oppfatninger av hva som skal læres, og hvilke forventninger lærerne og skolen har til deres sosiale framferd. På samme måte må det være tydelige forventninger til de voksnes atferd og sosiale kompetanse. Skolens personale må fremtre som gode rollemodeller og i praksis demonstrere sosial kompetanse overfor elever og foresatte (Nordahl m. fl. *ibid.*).

Sosial kompetanse er en fellesoppgave for skole og hjem. Det kan se ut til at skolen ikke har lyktes i å gjøre sosial utvikling til et tydelig tema i møte mellom hjem og skole. Sosial kompetanse er en sentral del av oppdragelsen foreldre



prøver å gi barna sine og inngår som en sentral del av skolens læreplan, samtidig som skolen er en viktig sosial arena for barn og unge. I denne forbindelse ligger det godt til rette for at sosial kompetanse er et felles tema når foreldre og lærere møtes (Nordahl m. fl. 2003a).

### 3.6 ***Oppsummering***

Kompetanse hos barn og unge har blitt definert som en kapasitet og beredskap, som gjør dem i stand til å vurdere kravene fra miljøet, og i hvilken grad deres egne forutsetninger er forenlige med disse kravene.

Sosial kompetanse er som andre psykologiske begreper vanskelig å definere på en entydig måte. På den ene siden kan begrepet bli definert for omfattende, slik at det blir vanskelig å avgjøre hva som ikke inngår. På den andre siden kan definisjonen bli for smal, slik at det blir uinteressant. Det har blitt vist til flere definisjoner på begrepet sosial kompetanse gitt av ulike forfattere. Ogden (2001) beskriver sosial kompetanse som kjennetegn i form av kunnskap, holdninger og ferdigheter som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære personlige vennskap.

Sosial kompetanse kan forstås i lærings- og utviklingsorientert perspektiv, kontekstuell og pedagogisk perspektiv. I de psykologiske tilnærmingene har sosial kompetanse både blitt studert i forhold til barn og unges oppvekstbetingelser og som et læringsfenomen der lav sosial kompetanse betraktes som et uttrykk for manglende læring. I kontekstuelle teorier er man opptatt av sammenhengen mellom sosial kompetanse og unges oppvekstmiljø eller kontekst. Her vektlegges det hvordan barn og unge er knyttet til og utvikles i samspill med sitt miljø. Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv dreier seg om hvordan skolen ivaretar sine oppgaver knyttet til barn og unges sosiale og personlige utvikling og tilpasning i samfunnet.

Mestring måles som regel etter at hendelser har inntruffet, mens kompetanse gir større muligheter for å forutsi mestring. Mestringkompetanse gjør det dermed mulig å mestre motgang og kriser på en bedre måte.

Skolen skal være en institusjon for læring på flere felt, ikke bare en sosial læringsarena. Elever som mestrer den sosiale arena i skolen, og som viser gode skolefaglige prestasjoner, vil være i en svært gunstig situasjon. Den sosiale isolasjonen kan etter hvert komme til å gå ut over de skolefaglige prestasjonene. Elever kan være faglig sterke, men sosialt sett stå utenfor jevnalderfellesskapet. Omvendt kan elever være sosialt attraktive, men ikke lykkes godt skolefaglig. Begrepet sosiale ferdigheter er en beskrivelse som betegner et repertoar av atferd som tilfredsstiller implisitte og eksplisitte krav til oppførsel i sosiale sammenhenger.

Samfunnet kan ses på som sammenslutninger av grupper med motstridende interesser, der undertrykkingsmekanismer og utstøtingsmekanismer bidrar til sammenbindingen.

Sosial læringsteori forklarer hvordan sosiale ferdigheter læres gjennom observasjon, modell læring, øvelse og tilbakemelding. Teorien skiller mellom innlæring og praktisering, og understreker at det som er lært, først anvendes når individet er motivert eller på andre måter finner det lønnsomt.

Det må foreligge klare implementeringsstrategier for arbeid og utvikling av sosial kompetanse ved den enkelte skole. Læring av sosial kompetanse må ta utgangspunkt i den enkelte elevs erfaringsgrunnlag. Det må stilles tydelige forventninger både til elever og lærere. For å gjøre sosial utvikling til et tydelig tema, er det nødvendig med et nært samarbeid mellom hjem og skole.

Sosial kompetanse i forhold til denne undersøkelsen blir forstått som elevenes samhandling, selvhevdelse og empati for jevnaldrende, samt selvkontroll overfor voksne og tilpasning til skolens normer. Undersøkelsen tar sikte på å se i hvilken grad elevene oppfyller ferdighetsområdene nevnt ovenfor, og hvilken grad det er sammenhenger mellom elevenes sosiale kompetanse og problematferd.

## **Kapittel 4      METODE OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSE**

I dette kapitlet blir det gjort rede for metodevalg og gjennomføring av undersøkelse. Det har blitt beskrevet hvilke statistiske metoder som har blitt benyttet i analysen av data, og en drøfting rundt validitet og reliabilitet. Utgangspunktet for undersøkelsen er problemstillingene som ble presentert innledningsvis:

I hvilket omfang forekommer problematferd blant elever i ungdomsskolen? Hva kjennetegner elevenes sosiale kompetanse? Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes problematferd og sosiale kompetanse? Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes problematferd og deres relasjoner til medelever og lærere?

Hellevik (2002) påpeker at det er tre hovedbegrep i en problemstilling, som vil påvirke valg av forskningsmetode. Det er enheter, verdier og variabler. Enhetene som skal undersøkes vil være elever på 9. og 10. trinn i ungdomsskolen. Elevene kan karakteriseres som informanter. Variabler er egenskaper ved enhetene og vil variere fra enhet til enhet. I forhold til denne undersøkelsen vil det være elevenes opplevelse problematferd og sosial kompetanse, samt relasjoner til medelever og lærere. Hvordan hver enkelt elev opplever disse faktorene i skolen vil variere. Denne variasjonen representerer verdiene.

I denne undersøkelsen er det tatt i bruk kvantitative metoder gjennom bruk av spørreskjemaer med faste svaralternativer. Spørreskjemaene er knyttet til forskjellige temaer. De fleste av spørsmålene er lånt fra avhandlingen til Thomas Nordahl, "En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv" (2000). I likhet med avhandlingen til Nordahl (ibid.) har det i denne oppgaven vært ønskelig å rette søkelyset mot elevenes oppfatning av problematferd, sosial kompetanse og relasjoner til medelever og lærere.

## 4.1 ***Valg av metode***

I dataanalysen har det blitt brukt forskjellige verktøy: t-test som viser hvor stor sannsynlighet det er for å trekke et utvalg som er forskjellig fra null-hypotesens antagelse om ingen sammenheng, eller prosentdifferanse lik null; frekvens som forteller noe om hyppigheten av hva informantene har svart på de forskjellige svaralternativene; korrelasjonsanalyse som avdekker sammenhenger mellom de forskjellige områdene i undersøkelsen; Cronbachs Alpha som forteller noe om reliabilitet; og faktoranalyse ("Principal Component Analyze" jfr. kapittel 4.2.3) som har blitt brukt til å avgrense utsagn tilhørende lærings- og undervisningshemmende atferd.

Gruppen av individer som forskeren vil generalisere til, kalles populasjon eller univers, mens den mindre gruppen kalles utvalg. Det kan være hensiktsmessig å skille mellom målpopulasjon og tilgjengelig populasjon (Lund m. fl. 2002).

Målpopulasjonen er den populasjonen som det refereres til i forskningsproblemet. Tilgjengelig populasjon er den som forskeren reelt trekker utvalget fra. Å trekke et utvalg fra den ønskede, men svært omfattende populasjonen av alle norske ungdomsskoleelever vil være praktisk vanskelig om ikke umulig. I stedet kan forskeren velge en populasjon av ungdomsskoleelever som "er for hånden" og trekke utvalget fra denne tilgjengelige populasjonen (Lund m. fl. *ibid.*).

Det er vanlig å skille mellom sannsynlighetsutvelging og ikke-sannsynlighetsutvelging (Hellevik 2002). Den første kategorien er definert ved at hvert individ i populasjonen har en kjent, ikke-null sannsynlighet for å bli inkludert i utvalget. Ved den andre kategorien er denne sannsynligheten ukjent, og mange individer i populasjonen kan muligens ha null sannsynlighet for å bli inkludert i utvalget (Lund m. fl. 2002). Fordelen med sannsynlighetsutvelging er at forskeren bedre kan sikre representativitet og angi i sannsynlighet hvor mye utvalgsresultater kan avvike fra populasjonsverdier ved hjelp av konfidensintervaller. Slike sannsynlighetsbetraktninger er utelukket ved ikke-sannsynlighetsutvelging, og det vil ofte være svært usikkert å vurdere representativiteten ved slike utvalg (Lund m. fl. *ibid.*).

I forbindelse med denne oppgaven ville det av praktiske og økonomiske årsaker ha vært svært vanskelig å få et representativt utvalg både når det gjelder skoler, elever og geografisk beliggenhet. Av den grunn har det blitt foretatt en ikke-sannsynlighetsutvelging, nærmere bestemt en skjønnsmessig utvelging av skolene som er med i undersøkelsen. I en skjønnsmessig utvelging velges individene på en slik måte at forskeren sikrer seg et utvalg som tilfredsstiller visse hensyn, altså et hensiktsmessig utvalg. En vanlig strategi er å velge individer som er mest mulig typiske for populasjonen (Lund m. fl. 2002). Bakdelen med skjønnsmessig utvelging er at man kan få resultater som i mindre grad er representative (Hellevik 2002). En av årsakene er at denne type utvelgelse kan føre til at utvalget av informanter blir skjevt. Ved å foreta en skjønnsmessig utvelging står man i fare for å velge et utvalg som en på forhånd mener har egenskaper som stemmer med forskningshypotesen, og som dermed er positivt skjev (Hellevik *ibid.*).

Skolene i denne undersøkelsen er valgt ut med tanke på å få kvantitet i elevgruppen, og å gjøre gjennomføringen mest mulig tids- og kostnadsbesparende. Det ble til sammen sendt ut forespørsel til fem skoler om å delta i undersøkelsen. Først ble det sendt ut en formell søknad, der den faglige begrunnelsen for valg av tema og metode ble gjort rede for. To av skolene ønsket å delta i undersøkelsen, og via telefon og e-post ble det avtalt hvordan informasjon til foresatte og instruks til lærere skulle administreres.

Skolene ligger i det sentrale østlandsområdet. Alle elevene på 9. og 10. trinn har blitt valgt ut i denne undersøkelsen. Dette har blitt gjort for å samle informantene på de utvalgte alderstrinn. Skole A hadde 167 elever på 9. og 10. trinn, på tidspunktet undersøkelsen skulle gjennomføres. Tilsvarende hadde skole B 128 elever.

Alle elevene i datamaterialet skal være sikret anonymitet. Spørreskjemaet er utformet slik at svarene til eleven er skjult bak en forside. Hver elev la besvarelsen i en konvolutt som ble forseglet. Konvolutten hadde en kode som fortalte hvilken skole og klasse besvarelsen tilhørte. Læreren samlet inn ferdige besvarelser fortløpende. Besvarelsene ble siden sikret på en forsvarlig måte av

skolen. Ingen spørsmål av personlig karakterer som ble stilt i undersøkelsen, kunne spores tilbake til den enkelte elev.

Videre var undersøkelsen underlagt personopplysningsloven. I henhold til § 4-2 gjelder dette behandling av personopplysninger hvor konfidensialitet, tilgjengelighet og integritet er nødvendig for å hindre tap av anseelse og personlig integritet. I følge § 4-17 har behandlingsansvarlig taushetsplikt for personopplysninger hvor konfidensialitet er nødvendig. Videre pålegger § 4-19 sikring av lagringsmedier og kryptering av personopplysninger som overføres elektronisk. Siden elevene vil være anonyme, vil ikke undersøkelsen bli berørt av Lov om behandling av personopplysninger § 9, og det var derfor ikke nødvendig å søke Datatilsynet om konsesjon for å opprette personregister.

Informasjonsbrev til foresatte ble sendt ut cirka 2 uker før gjennomføringen av undersøkelsen. I dette brevet ble det informert om hva slags type undersøkelse dette var, og hvordan anonymitet var sikret. Ved å returnere en svarslipp kunne foresatte reservere sitt/sine barn fra å delta i undersøkelsen.

Klassesettene med spørreskjema ble utlevert i forbindelse med informasjonsmøtet på de to skolene. Her fikk også hver enkelt lærer en skriftlig instruks for gjennomføringen av undersøkelsen. Selve undersøkelsen ble gjennomført i en ordinær undervisningstime.

Første side inneholdt en enkel instruks til elevene på hvordan skjemaet skulle fylles ut. Dette ble gjennomgått sammen med lærer. Elever som trengte hjelp til å forstå spørsmålene, kunne spørre lærer.

Det totale antall elever på 9. og 10. klassetrinn ved de to skolene var 295 elever, og av disse ga foresatte samtykke for deltakelse for 99,7 % av elevene. Det var kun 1 elev som ikke fikk samtykke av foresatte til å delta i undersøkelsen.

I tabell 4.1 er svarprosentene beregnet ut fra totalt antall elever som gikk på 9. og 10. trinn ved de to utvalgsskolene.

**Tabell 4.1 Svarprosjenter**

Spørreskjema	Totalt antall elever N=295	Totalt antall elever med samtykke N=294
--------------	-------------------------------	--

Elevskjema	89,1 %	88,8 %
N=262		

Svarprosentene må kunne karakteriseres som meget tilfredsstillende. Forskjellen mellom antall innleverte spørreskjema og totalt antall elever med samtykke skyldes i hovedsak fravær på tidspunktet undersøkelsen fant sted.

#### **4.2    *Utforming av spørreskjema og operasjonalisering av teoretiske variabler***

Fremstillingen nedenfor gir en beskrivelse av bakgrunnen for valg av spørsmål og svaralternativer i spørreskjemaet. Metodiske valg i forhold til utformingen av spørreskjemaet blir begrunnet, og den operasjonelle forankringen til sentrale teoretiske definisjoner i oppgaven blir gjort rede for.

Haraldsen (1999:123) peker på tre basisopplysninger spørsmålsformidlingen hviler på: 1) Betydningen av ord og uttrykk i spørsmålene. 2) Hvilke opplysninger spørsmålene ber informantene om å hente fram og svare på. 3) Hvilken målestokk respondentene blir bedt om å bruke når de gir svaret sitt. Å lage gode spørsmål og svaralternativer dreier seg om å formidle disse basisopplysningene på en entydig og lett forståelig måte. Grunnregelen er at spørsmålene skal presenteres på en standardisert måte (Haraldsen *ibid.*). Det er viktig med lett forståelige ord og enkel språkføring når man skal utforme spørsmål til et spørreskjema, og at spørsmålene ikke er ledende (Haraldsen 1999, Hellevik 2002).

Haraldsen (*ibid.*) sammenligner det å bestemme hvor i spørreskjemaet forskjellige spørsmål skal stå med å rydde opp i en kortstokk. Noen kort er mer verdifulle enn andre og noen spørsmål er mer betydningsfulle og interessante. Poenget er å vekke respondentens interesse og å holde fast på denne gjennom hele skjemaet, slik at han eller henne ikke mister interessen. Det første spørsmålet er det viktigste, og skal være inkluderende. Derfor gjelder det å starte med et spørsmål som respondentene opplever som relevant, og som de synes de kan gi et fornuftig svar på.

Totalt antall spørsmål i spørreskjemaet er 66, slik at undersøkelsen ikke skulle ta mer enn 15-20 minutter. Det har også vært en viktig målsetning at det ikke skulle bli for mange spørsmål innenfor hvert tema.

Spørsmålene i spørreskjemaet er delt inn i tre hovedområder, som igjen er delt inn i dimensjoner. Jeg har valgt å bruke de samme dimensjonene som Nordahl (2000) har brukt i sin avhandling, med unntak av lærings- og undervisningshemmende atferd, som er delt inn i tre nye dimensjoner (jfr. kapittel 4.2.3).

Spørsmålene i spørreskjemaet er valgt på bakgrunn av problemstillingene, og skal gi svar på omfanget av problematferd, sosial kompetanse, elev-elevrelasjoner og elev-lærerrelasjoner blant ungdomsskoleelever ved to utvalgte ungdomsskoler. Spørsmålene er lånt fra avhandlingen til Thomas Nordahl (2000) som er et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv.

Spørsmålene har blitt analysert for å unngå flertydige uttrykk og ledende spørsmål. For en del av spørsmålene vil det være naturlig å innlede med "jeg", mens for andre spørsmål – eksempelvis innenfor området "utagerende atferd" – har jeg-formen blitt utelatt. Dette fordi disse spørsmålene kan oppleves som spesielt sensitive av enkelte, og bruk av jeg-form her kan kanskje tolkes som at "jeg" faktisk har begått en eller flere av disse handlingene. Dette kan føre til motvillighet mot å svare på spørsmålene.

Svaralternativene i spørreskjemaet er satt opp på to ulike måter. Den første typen spørsmål var utsagn hvor elevene skulle angi hyppigheten til ulike forhold. Spørsmålene dreide seg om ulike typer atferd i skolen. Figur 4.1 viser hvordan disse spørsmålene var stilt opp:

1. Jeg gjør alle leksene mine.

Aldri

☐

Sjelden

☐

Av og til

☐

Ofte

☐

Veldig ofte

☐

Figur 4.1 Spørsmål formulert som utsagn, hvor elevene skulle angi hyppigheten



Den andre typen spørsmål var utsagn hvor elevene skulle angi i hvilken grad utsagnet stemte eller ikke. Figur 4.2 er et eksempel på hvordan disse spørsmålene er satt opp i spørreskjemaet.

**2. Jeg deltar i forskjellige aktiviteter med jevnaldrende på fritiden.**

<b>Stemmer helt</b>	<b>Stemmer ganske bra</b>	<b>Stemmer ganske dårlig</b>	<b>Stemmer ikke i det hele tatt</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Figur 4.2** Spørsmål formulert som utsagn, hvor elevene skulle angi i hvilken grad utsagnet stemte eller ikke

Bruk av "Vet ikke" har ikke blitt benyttet som svaralternativ i spørreskjemaet, fordi elevene skulle bli nødt til å ta stilling til utsagnene knyttet til spørsmålene, og for å unngå at elever spontant krysser av "Vet ikke" for å bli fortrest mulig ferdig.

de Vaus (1996) peker på at før man utvikler et spørreskjema, er det viktig å definere og avgrense de teoretiske begrepene som danner grunnlaget for undersøkelsen. De sentrale begrepene i denne undersøkelsen er problematferd og sosial kompetanse. Disse er avgrenset og definert i kapittel 2 og 3.

I denne undersøkelsen har det teoretiske utgangspunktet knyttet til problematferd vært definisjonen av begrepene lærings- og undervisningshemmende atferd, sosial isolasjon og utagerende atferd blant barn og unge i skolen. Sumskåren til utsagnene som er tilknyttet disse dimensjonene, vil til sammen utgjøre den operasjonelle definisjonen av problematferd.

På samme måte vil operasjonaliseringen av sosial kompetanse være sumskåren av de forskjellige dimensjonene som til sammen utgjør sosial kompetanse. For eksempel vil indeksen (eller dimensjonen) "Samhandling med jevnaldrende" ha utsagn som utgjør en sumskåre. Denne sumskåren vil da være den operasjonelle definisjonen til "Samhandling med jevnaldrende".

For å kunne gi en mest mulig dekkende operasjonell definisjon av sosial kompetanse og problematferd, har det i denne undersøkelsen blitt vurdert som hensiktsmessig å bruke spørsmål som har blitt anvendt i en lignende, men mer omfattende undersøkelse (Nordahl 2000). Ved å benytte spørsmål som er vel utprøvd, er man sikret spørsmål som har vært igjennom et grundig forarbeid. Også skolene som deltok i undersøkelsen, var opptatt av at spørsmålene var

utprøvd i tidligere forskning. Ved å anvende spørsmål som har vært brukt i tidligere forskning, åpner man også for muligheten til å sammenligne resultatene.

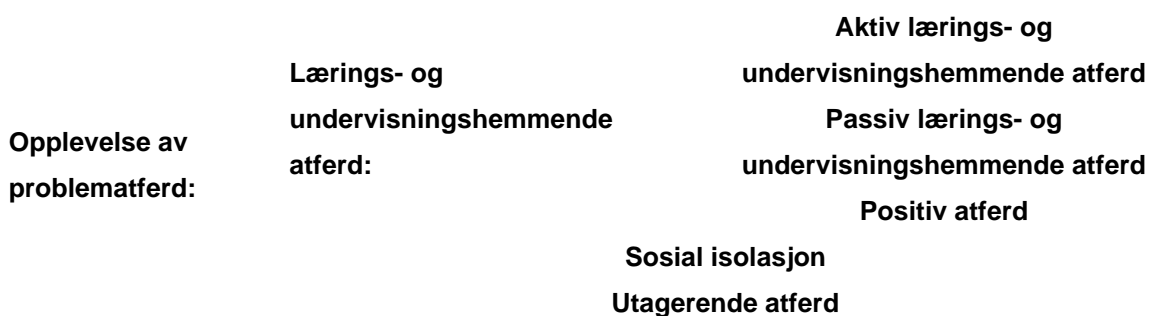
### 4.3 *Dimensjoner og foreløpige analyser*

Nedenfor vil de forskjellige dimensjonene (indeksene) tilhørende problematferd, sosial kompetanse og relasjoner til medelever og lærere bli presentert.

Faktoranalysen som ble gjort i forbindelse med dimensjonen "Lærings- og undervisningshemmende atferd" vil også bli gjort rede for.

#### 4.3.1 **Problematferd i skolen**

Elevenes atferd står sentralt i denne undersøkelsen. For å få et bilde av elevenes atferd i klasserommet og skolen for øvrig, har elevene blitt bedt om å ta stilling til 26 utsagn, fordelt på dimensjonene aktiv og passiv lærings- og undervisningshemmende atferd og positiv atferd (14), "sosial isolasjon" (3) og "utagerende atferd" (9). Problematferd er altså delt opp i fem dimensjoner. Det ville vært vanskelig å stille alle spørsmål som dekker disse dimensjonene. Derfor må det velges ut et antall variabler som er dekkende for de ulike dimensjonene. Dimensjonene er illustrert i figur 4.3:



**Figur 4.3** Opplevelse av problematferd er delt inn i tre dimensjoner

I tillegg til dimensjonene nevnt ovenfor, hadde Nordahl (2000) en dimensjon kalt antisosial atferd. Denne dimensjonen har blitt utelatt fordi det har blitt vurdert dit hen at de fleste av disse spørsmålene har begrenset verdi i forhold til problemstillingene i oppgaven. Spørsmålene som har blitt brukt fra dimensjonen

antisosial atferd har blitt tatt med under dimensjonen utagerende atferd, simpelthen fordi spørsmålene fint kan kategoriseres under utagerende atferd. De fleste av utsagnene under norm- og regelbrytende atferd ble også vurdert som ikke hensiktsmessige for denne undersøkelsen, og de to utsagnene som har blitt tatt med, ble slått sammen med utsagnene for utagerende atferd.

Etter en vurdering av utsagnene tilhørende lærings- og undervisningshemmende atferd, ble det stilt spørsmål om det kunne vært mer hensiktsmessig å dele inn i mer enn en dimensjon. En viktig årsak til dette var at atferden kunne være både aktiv og passiv. For om mulig å få støtte for en slik endring, ble det besluttet å foreta en faktoranalyse, en såkalt "Principal Component Analyze" (PCA) på de 14 utsagnene tilhørende lærings- og undervisningshemmende atferd. Målsetningen med en slik PCA-analyse er få frem maksimal ulikhet på hver komponent i datamaterialet. Den første hovedkomponenten er den lineære kombinasjonen av observerte variabler som maksimalt skiller emnene ved å maksimere ulikhetene ved deres komponentverdier (Tabachnick og Fidell 1989:625). Den andre komponenten utgår fra den lineære kombinasjonen av observerte variabler som får frem ikke-korrelerende variasjon med den første komponenten. Påfølgende komponenter vil også fremheves maksimalt fra resterende korrelasjoner og er ortogonal med alle tidligere komponenter (Tabachnick og Fidell ibid.).

Tabell 4.2 viser resultatene av denne faktoranalysen (PCA):

**Tabell 4.2 Faktoranalyse av utsagn tilhørende "Lærings- og undervisningshemmende atferd"**

Utsagn	Komponent		
	1	2	3
Jeg gjør alle leksene mine	,096	,913*	-,014
Jeg har med det jeg trenger av bøker og skolesaker til timene	-,035	,922*	,019
Jeg blir lett opptatt av hva som skjer utenfor klasserommet	,435*	,004	,321
Drømmer meg bort i timene	,086	-,103	,672*
Har vansker med å konsentrere meg i timene	-,205	,090	,906*

Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min	,497*	-,095	,403*
Fikler med ting på pulten når vi skal jobbe med skolearbeid	,232	-,007	,622*
Jeg avbryter når læreren snakker	,822*	-,014	,014
Jeg er trøtt og uopplagt i timene	,103	,021	,642*
Jeg kommer for seint til timene	,676*	,010	-,123
Gjør ting uten å tenke meg om først	,509*	,009	,311
Bråker mer når jeg har lærere jeg ikke liker	,702*	,100	,158
Jeg bråker når vi skal være stille	,804*	,030	,035
Jeg vandrer rundt i klasserommet	,777*	,003	-,071

Av analysen fremgår det hvilke utsagn innenfor hver komponent som korrelerer med hverandre (\*). Utsagnene tilhørende komponent 1 har i forbindelse med denne analysen blitt kalt "Aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd", Utsagnene under komponent 2 har blitt kalt "Positiv atferd". Utsagnene under komponent 3 har blitt kalt "Passiv lærings- og undervisningshemmende atferd". Utsagnet "Jeg er rastløs og urolig på plassen min" korrelerer både under komponent 1 og 3 i faktoranalysen. Utsagnet har blitt plassert under aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd, fordi eleven i dette tilfellet anses som aktiv i atferden.

Slutningen vi kan trekke ut i fra denne analysen, er at de forskjellige utsagnene tilhørende lærings- og undervisningshemmende atferd utkrystalliserer seg klart i tre forskjellige komponenter eller dimensjoner. På bakgrunn av opplysningene fra denne faktoranalysen ble det derfor bestemt å dele lærings- og undervisningshemmende atferd inn i tre dimensjoner som nevnt ovenfor.

#### 4.3.2 Elevenes opplevelse av sosial kompetanse i skolen

For å få et overblikk over elevenes vurdering av sosial kompetanse, har det blitt brukt fire dimensjoner med til sammen 18 utsagn. Dimensjonene er "Samhandling med jevnaldrende" (6), "Selvhevdelse og empati overfor

jevnaldrende" (4), "Selvkontroll overfor voksne" (4) og "Tilpasning til skolens normer" (4). Dimensjonene er illustrert i figur 4.4 nedenfor.



Figur 4.4 Opplevelse av sosial kompetanse er delt inn i fire dimensjoner

### 4.3.3 Relasjoner til medelever og lærere

Problematferd viser seg både i relasjonene til medelever og lærere (Nordahl 2000, Ogden 2001). Derfor har det blitt valgt ut spørsmål som knytter atferden til elevenes relasjoner overfor medelever og lærere.

Innenfor dette området er det til sammen 22 utsagn fordelt på tre dimensjoner.

"Relasjoner mellom elevene i klassen" (7), Relasjoner til medelever i klassen" (5) og "Relasjoner til læreren" (10).

Et problem knyttet til spørsmålene under dimensjonen "Relasjoner til læreren", var der elevene har mer enn en kontaktlærer. I instruksjonen ble de som hadde mer enn en kontaktlærer bedt om å velge en av dem når spørsmålene skulle besvares. Det er likevel en del usikkerhet knyttet til dette, og det er mulig noen har blandet mellom lærerne når de har svart. Det er derfor vanskelig å vite om elevene har svart for alle lærerne eller for lærere de liker/ikke liker.

## 4.4 *Reliabilitet og validitet*

Reliabilitet og validitet er sentrale begrep for å vurdere kvaliteten på resultatene i undersøkelsen. Reliabilitet er et uttrykk for hvor nøyaktig undersøkelsen er gjennomført og hvor pålitelige resultatene er. Validitet dreier seg om datas relevans for problemstillingen, og er på den måten et uttrykk for undersøkelsens gyldighet (Hellevik 2002).

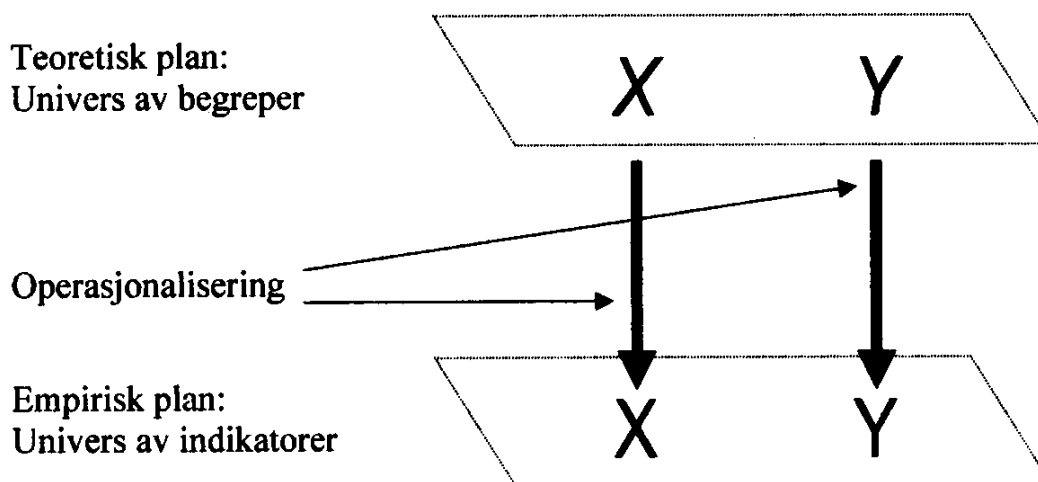
#### 4.4.1 Reliabilitet

Kerlinger (1981) beskriver tre grunnleggende tilnærminger til reliabilitet. Den første tilnærmingen er relatert til måling av de samme objektene gjentatte ganger med de samme eller sammenlignbare måleinstrumenter. Hvis vi får de samme resultatene har vi reliabilitet i betydningen stabilitet, pålitelighet og forutsigbarhet. Den andre tilnærmingen er knyttet til om resultatene fra målingene er "sanne" resultater av det som er målt. Dette gir en definisjon av reliabilitet som nøyaktighet. En tredje tilnærming til reliabilitet hjelper oss til å finne hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument eller en måling. Ut fra en forståelse at varians enten er tilfeldig eller systematisk, vil andelen av tilfeldig varians i en måling være uttrykk for målingens nøyaktighet. Feilvarians er tilfeldige feil i målingene som midlertidige og skiftende (Kerlinger *ibid.*). Statistikkprogrammet SPSS 12 (Statistical Packages for Social Sciences) har blitt brukt i forbindelse med bearbeiding og analyse av spørreskjemaene. Hvert svaralternativ fikk en tallverdi.

En måte å styrke reliabiliteten på er bruk av indekser. Dette kan gjøres ved å slå sammen flere indikatorer til en samlevariabel, som gir et samlet mål på en egenskap. de Vaus (1996) fremhever dette som en metode for å styrke reliabiliteten.

#### 4.4.2 Validitet

I det følgende skal vi se nærmere på operasjonaliseringsproblemet. Figur 4.5 gir en skjematisk fremstilling av operasjonaliseringsproblemet:



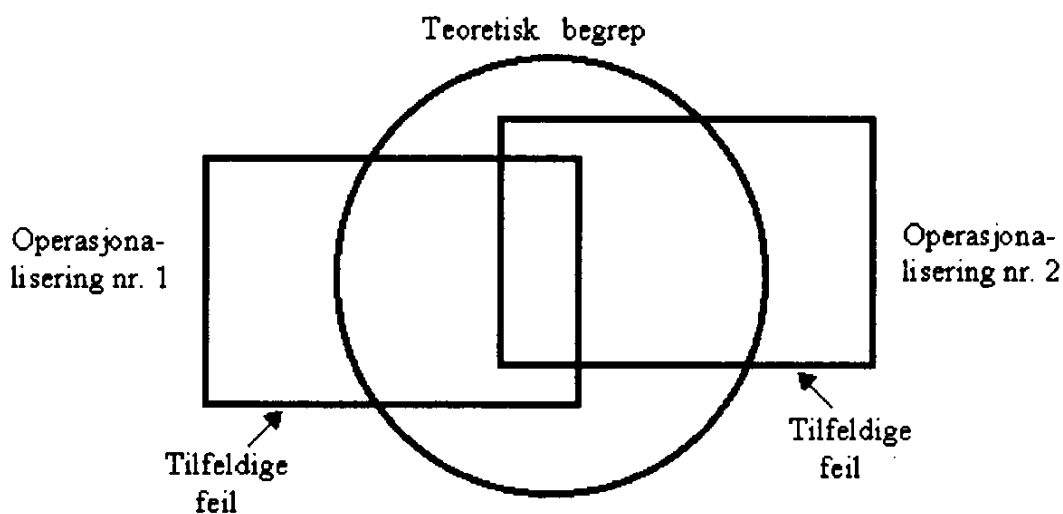
Figur 4.5 Illustrasjon av begrepsoperasjonalisering (Kleven 2002:143)

Figuren fremstiller et teoretisk plan med et univers av begreper som ikke er direkte observerbare, og et empirisk plan bestående av et univers av observerbare indikatorer. Forbindelseslinjene mellom det teoretiske og empiriske plan er ment å illustrere operasjonalisering. Indikatorene er på figuren kalt X og Y, og er de teoretiske begrepenes representanter i det observerbare indikatoruniverset (Kleven 2002). De mulige indikatorene som kan benyttes for begrepene problematferd og sosial kompetanse, befinner seg i et indikatorunivers på det empiriske plan. Det finnes mange mulige indikatorer på for eksempel sosial kompetanse, eksempelvis ulike typer konkrete spørsmål som kan beskrive hvordan elevenes samhandling, selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende er.

Gjennom valg av operasjonaliseringsprosedyre gir vi begrepet vårt en operasjonell definisjon. Dersom en empirisk undersøkelse viser at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og atferdsproblemer, er dette resultatet bare gyldig for sosial kompetanse slik det er målt med de indikatorene på sosial kompetanse som er benyttet i undersøkelsen. I hvilken grad resultatet også har gyldighet for sosial kompetanse som teoretisk begrep, har å gjøre med hvilken begrepsvaliditet operasjonaliseringen har (Kleven *ibid.*:144). Begrepsvaliditet har

vi i den grad det er samsvar mellom begrepet slik det er teoretisk definert, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven 2002:150).

Trusler mot begrepsvaliditet kan deles inn i to hovedgrupper: tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil er feil som oppfører seg tilfeldig. Slike feil jevner seg i det lange løp. Systematiske målingsfeil jevner seg ikke i det lange løp. Hvis noen plages av eksamensangst, har dette en tendens til å gjenta seg når de skal opp til en ny eksamen. De systematiske målingsfeilene har en tendens til å påvirke i samme retning for samme person ved gjentatte målinger (Kleven *ibid.*:151-152). Figur 4.6 nedenfor illustrerer hvordan de systematiske og tilfeldige målingsfeilene virker:



Figur 4.6 Systematiske og tilfeldige målingsfeil (Kleven 2002:152)

Sirkelen er ment å illustrere et teoretisk begrep som vi forsøker å måle, mens firkantene er to forskjellige operasjonaliseringer av begrepet. Figuren viser to forskjellige kilder til systematiske målingsfeil. For det første ser vi at operasjonaliseringene bare får med seg en del av begrepet vi er interessert i. For det andre ser vi at operasjonaliseringen får med noe som egentlig er irrelevant for begrepet. De tilfeldige målingsfeilene som er illustrert med pilene oppfører seg ikke konsistent, men opptrer slik at det jevner seg i det lange løp (Kleven *ibid.*).



## Kapittel 5      EMPIRISKE RESULTATER

I dette kapitlet blir resultatene fra undersøkelsen presentert og analysert. Hovedvekten i analysen er lagt på elevenes opplevelse av ulike typer atferd, sosial kompetanse og relasjoner til medelever og lærere. Det vil bli sett på i hvilken grad det finnes sammenhenger mellom denne atferden og sosial kompetanse, og sammenhenger mellom problematferd og relasjoner til medelever og lærere. Hensikten med undersøkelsen er å kartlegge i hvilken grad elevenes opplevde sosiale kompetanse og relasjoner til medelever og lærere, kan bidra til å forklare problematferd blant elever i ungdomsskolen.

### 5.1      ***Omfang av problematferd***

Det første forskningsspørsmålet handler om omfanget av problematferd i skolen. Elevenes atferd ble kartlagt ved at elevene ble bedt om å ta stilling til i alt 26 utsagn fordelt på fem indekser; aktiv, passiv og positiv atferd, sosial isolasjon og utagerende atferd. For å få en oversikt av omfanget av de ulike typene atferd i denne undersøkelsen, er det i tabellene satt opp en oversikt over hvor mange elever som svarte "Ofte" eller "Svært ofte" på utsagnene om atferd. Tabell 5.1 viser frekvensfordelingen til indikatorene som utgjør indeksen "Aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd":

**Tabell 5.1** Indikatorene som utgjør indeksen "Aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd". Svarprosentene viser andel elever som svarte "Ofte" og "Veldig ofte" på utsagnene.

#### **Aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd**

Jeg blir lett opptatt av hva som skjer utenfor klasserommet	25,6 %
Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min	9,1 %
Jeg avbryter når læreren snakker	5,7 %
Jeg kommer for seint til timene	3 %
Gjør ting uten å tenke meg om først	8 %
Bråker mer når jeg har lærere jeg ikke liker	27,2 %
Jeg bråker når vi skal være stille	3,8 %
Jeg vandrer rundt i klasserommet	9,1 %

Gjennomsnitt:	11,4 %
Alpha:	,87

Det er påvist høy Alpha (,87) for aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd, og følgelig høy korrelasjon mellom indikatorene innenfor dette området. Alpha-koeffisienten blir i denne sammenhengen et uttrykk for reliabilitet (jfr. kapittel 4.4.1).

Av tabellen fremgår det at mer enn hver fjerde elev som deltok i undersøkelsen, bråker mer når de har en lærer de ikke liker, og er opptatt av ting som skjer utenfor klasserommet. Nesten 1 av 10 elever i undersøkelsen oppgir at de er rastløse og urolige på plassen sin, og vandrer rundt i klasserommet.

Høye korrelasjoner antyder at elever som angir at de ofte eller veldig ofte er rastløse og urolige på plassen sin, også bråker når de har en lærer de ikke liker (,54) og bråker når de skal være stille (,61). Det kan også synes som om elever som ofte er rastløse, oftere fikler med ting med på pulten (,58). Tabell 5.2 viser frekvensfordelingen til indikatorene som utgjør indeksen "Passiv lærings- og undervisningshemmende atferd":

**Tabell 5.2 Indikatorene som utgjør indeksen "Passiv lærings- og undervisningshemmende atferd". Svarprosentene viser andel elever som svarte "Ofte" og "Veldig ofte" på utsagnene.**

### **Passiv lærings- og undervisningshemmende atferd**

Drømmer meg bort i timene	19,2 %
Har vansker med å konsentrere meg om skolearbeid i timene	13,4 %
Fikler med ting på pulten når jeg skal jobbe med skolearbeid	17,9 %
Jeg er trøtt og uopplagt i timene	16,9 %
Gjennomsnitt:	16,9 %
Alpha:	,75

Nesten 1 av 5 elever drømmer seg ofte bort i timene. Denne type atferd kan betraktes som en form for mentalt fravær hvor eleven ikke deltar i det som foregår i timen. Slik atferd kan betegnes som problematferd når det foregår i flere

timer over lengre tid. Atferden kan også være en måte å vise at man ikke bryr seg; at eleven det gjelder har en opplevelse av undervisningen som kjedelig. Nordahl (2000:306) som også i sin avhandling har påvist at denne type atferd forekommer ofte blant elevene, mener at en slik atferd kan tolkes som en motstand mot undervisning eller skolesituasjon, som elevene opplever som lite tilfredsstillende.

Tabell 5.3 viser frekvensfordelingen til indikatorene som utgjør indeksen "Positiv atferd":

**Tabell 5.3 Indikatorene som utgjør indeksen "Positiv atferd". Svarprosentene viser andel elever som svarte "Ofte" og "Veldig ofte" på utsagnene.**

#### **Positiv atferd**

Jeg gjør alle leksene mine (vendt)	37,4 %
Jeg har med det jeg trenger av bøker og skolesaker til timene (vendt)	54,6 %
Gjennomsnitt	46 %
Alpha:	,81

Drøyt 1 av 3 elever oppgir at de ofte eller veldig ofte gjør alle leksene sine. Tallet er vel neppe oppsiktsvekkende, men må likevel kunne karakteriseres som lavt. Litt over halvparten av elevene har ofte eller veldig ofte med seg det de trenger av skolesaker og bøker.

Tabell 5.4 viser frekvensfordelingen til indikatorene som utgjør indeksen "Sosial isolasjon":

**Tabell 5.4 Indikatorene som utgjør indeksen "Sosial isolasjon". Svarprosentene viser andel elever som svarte "Ofte" og "Veldig ofte" på utsagnene.**

#### **Sosial isolasjon**

Er sammen med andre elever i friminuttene (vendt)	93,5 %
Føler meg ensom på skolen	2,7 %
Har få venner jeg kan være sammen med på skolen	8,8 %
Gjennomsnitt	35 %
Alpha:	,57

Lav Alpha (,57) indikerer at disse tre utsagnene kanskje ikke er nok for å gi et godt bilde av sosial isolasjon. Resultatene viser likevel at det er få elever som føler seg isolert.

93,5 prosent av elevene som var med i undersøkelsen, oppgir at de er sammen med andre elever i friminuttene. Nesten 9 prosent av elevene svarer imidlertid at de ofte har få venner de kan være sammen med på skolen. Selv om mer enn 9 av 10 elever ofte har noen å være sammen med i friminuttene, har 1 av 10 elever få venner de ofte kan være sammen med på skolen. I motsetning til resultatene Nordahl (2000:307) kom frem til når det gjelder elever som føler seg ensomme, er det relativt få elever i denne undersøkelsen som føler seg ensomme på skolen. Nordahl (ibid.) peker på at sosial isolasjon ikke nødvendigvis er atferd som plager andre elever, men som oppleves som et problem for elevene som opplever dette.

Tabell 5.5 viser frekvensfordelingen til indikatorene som utgjør indeksen "Utagerende atferd":

**Tabell 5.5 Indikatorene som utgjør indeksen "Utagerende atferd". Svarprosentene viser andel elever som svarte "Ofte" og "Veldig ofte" på utsagnene.**

#### **Utagerende atferd**

Blir fort sint når jeg er på skolen	10,6 %
Snakker nedsettende til elever	5,4 %
Svarer frekt når lærer retter på meg	5,4 %
Slåss med andre elever på skolen	3 %
Har skadet eller ødelagt ting som tilhører skolen	4,2 %
Har skadet eller ødelagt ting som tilhører elever	3 %
Har truet elever på skolen (Veldig ofte)	2,3 %
Har plaget elever på skolen	3,8 %
Har truet lærere på skolen	1,9 %
Gjennomsnitt	4,4 %
Alpha:	,90

Det er høy Alpha (,90) knyttet til utagerende atferd, og følgelig høy korrelasjon mellom indikatorene innenfor området. Resultatene viser også at elever som har truet elever på skolen, også tenderer mot det å slåss med andre elever på skolen (,67); skade eller ødelegge ting som tilhører skolen (,67); skade eller ødelegge ting som tilhører elever (,63); plage elever på skolen (,71); true lærere på skolen (,75).

Nesten 1 av 10 elever blir ofte eller veldig ofte blir sint når de er på skolen. Det kan være mange årsaker til denne type atferd, og atferden kan være multideterminert, det vil si et resultat av flere faktorer som virker sammen og påvirker hverandre (Ogden 2001). Andre typer utagerende atferd blant elevene forekommer i mindre grad. Det er imidlertid verdt å merke seg at 3,8 prosent av elevene oppgir at de ofte eller veldig ofte plager andre elever. Disse tallene er omtrent dobbelt så høye som tall fra undersøkelser om mobbing gjort av Ogden og Olweus (Ogden 1995; Olweus 1992, her referert fra Nordahl 2000:308).

Likevel kan man ikke uten videre sammenligne disse resultatene. Dette fordi spørsmålsformuleringene i undersøkelsene kan være forskjellig. Det er grunn til å tro at en undersøkelse som spesifikt går på mobbing, har flere spørsmål som mer spesifikt er relatert til mobbing. Denne undersøkelsen har bare ett spørsmål relatert til mobbing. Et annet ankepunkt er at disse undersøkelsene er gjennomført på 90-tallet, og man kan ikke uten videre anta at resultater da og nå er sammenlignbare.

### 5.1.1 Omfang av problematferd i forhold til kjønn

Når vi skal se på omfanget av problematferd blant elever i ungdomsskolen, kan det være interessant å se på eventuelle kjønnsforskjeller for ulike typer atferd.

Tabell 5.6 nedenfor gir oss en oversikt over dette:

**Tabell 5.6 Kjønnsforskjeller for ulike typer atferd blant elevene (t-test for uavhengige data)**

Atferd	Kjønn	N	Gjennomsnittlig sumskåre	Signifikans
Aktiv lærings- og	Jente	131	17,3267	,529

undervisningshemmende atferd	Gutt	123	19,7137	
Passiv lærings- og	Jente	131	10,4504	
undervisningshemmende atferd	Gutt	123	10,7669	,968
Positiv lærings- og	Jente	131	5,8092	
undervisningshemmende atferd	Gutt	123	5,7805	,136
Utagerende atferd	Jente	131	12,9621	
	Gutt	123	16,5397	,002

Tabellen viser gjennomsnittlig sumskåre til jenter og gutter på utsagn som dreier seg om ulike typer atferd. N er antall informanter som har svart på utsagnene.

Oversikten viser at eneste signifikante forskjell mellom gutter og jenter, er for utagerende atferd. Dette innebærer at gutter har en signifikant høyere sumskåre enn jenter på utsagn knyttet til utagerende atferd. Tendensen går i samme retning for de andre typene lærings- og undervisningshemmende atferd, men er her ikke mer markert enn at det godt kan være tilfeldig.

I denne sammenhengen kan det være interessant å se på korrelasjoner mellom områdene nevnt i tabellen ovenfor. Tabell 5.7 gir en oversikt over disse korrelasjonene:

**Tabell 5.7 Korrelasjoner mellom indekser for atferd med tilhørende utsagn**

Atferd	Aktiv lærings- og u.hemmende atferd	Passiv lærings- og u.hemmende atferd	Positiv atferd	Utagerende atferd
Aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd		,640**	,098	,797**
Passiv lærings- og undervisningshemmende atferd			,052	,536**
Positiv atferd				

Utagerende atferd

-,006

**\*\*Signifikant på 0,01 nivå (2-halet)**

Av tabellen fremgår det at det er en sterk korrelasjon mellom aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd og utagerende atferd (,797). Videre er det en sterk korrelasjon mellom aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd og passiv lærings- og undervisningshemmende atferd (,640). Korrelasjonen mellom passiv lærings- og undervisningshemmende atferd og utagerende atferd er på ,536. Vi finner ingen korrelasjoner mellom positiv atferd og de andre typene lærings- og undervisningshemmende atferd.

### 5.1.2 Individuelle forskjeller mellom skoler og klassetrinn

Selv om man skal være forsiktig med å konkludere med at det er mer problematferd på den ene skolen enn den andre, er det likevel interessant å se på individuelle forskjeller mellom skolene og klassetrinn. Tabell 5.8 nedenfor gir en oversikt over gjennomsnittlig sumskåre for ulike typer atferd ved de to skolene som deltok i undersøkelsen:

**Tabell 5.8 Gjennomsnittlig sumskåre for ulike typer atferd ved skolene**

Indeks	Skole	Elever (N)	Gjennomsnittlig sumskåre	Signifikans
Utagerende atferd	A	152	15,1659	,25
	B	110	14,3109	
Aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd	A	152	18,6118	,88
	B	110	18,5054	
Passiv lærings- og undervisningshemmende atferd	A	152	10,7061	,65
	B	110	10,5364	
Positiv atferd	A	152	3,8092	,000

B      110      8,4545

Oversikten viser at det er bare ved positiv atferd vi finner signifikant forskjell mellom skolene. I klartekst betyr dette at skole A har en signifikant lavere gjennomsnittlig sumskåre enn skole B. I praksis betyr dette at elevene på skole B i større grad har med seg det de trenger av bøker og skolesaker til timene, og at de oftere gjør alle leksene sine.

Tabell 5.9 viser gjennomsnittlig sumskåre for ulike typer atferd på klassetrinnene:

**Tabell 5.9 Gjennomsnittlig sumskåre for ulike typer atferd på klassetrinnene**

Indeks	Klassetrinn	Elever (N)	Gjennomsnittlig sumskåre	Signifikans
Utagerende atferd	9.	139	14,8999	,79
	10.	123	14,7019	
Aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd	9.	139	18,9626	,22
	10.	123	18,1202	
Passiv lærings- og undervisningshemmende atferd	9.	139	10,6384	,98
	10.	123	10,6308	
Positiv atferd	9.	139	6,2014	,006
	10.	123	5,2602	

Oversikten viser at det er bare ved positiv atferd vi finner signifikant forskjell mellom klassetrinnene. Det betyr at 10. trinn har en signifikant lavere gjennomsnittlig sumskåre enn 9. trinn.

### 5.1.3 Oppsummerende drøfting

Det at mer enn hver fjerde elev bråker mer når de har en lærer de ikke liker, setter fokus på læreren som leder. Selv om kjemi mellom lærer og elever kan spille en viss rolle, kan lærerens lederrolle være en viktig faktor for om han eller



hun er godt likt eller ikke. En lærer må være en autoritet uten å være autoritær; være tydelig og sette klare grenser. Gjensidig respekt mellom lærer og elev er en forutsetning, og elevene skal ha medbestemmelsesrett, men; læreren er den som har ledelsen i klassen. Resultatet er også interessant med tanke på at lærere ofte bruker sanksjoner som oppleves negative mot uønsket atferd fra elever.

Sanksjoner som med rette kan være nødvendig, men som kan virke mot sin hensikt. Ved å legge hovedvekten på negative sanksjoner kan læreren bidra til å motvirke god relasjonsbygging i forhold til elevene, noe som igjen kan føre til at læreren blir mislikt. Resultatet kan paradoksalt nok bli at elevene bråker mer. For å motvirke en slik negativ trend er det viktig for læreren å fokusere på det som er positivt, og bygge videre på det.

Når hver fjerde elev er opptatt av ting som foregår utenfor klasserommet, kan det være av ting som fysisk skjer utenfor vinduet, eller støy i korridoren utenfor klasserommet. Dette er faktorer som læreren umiddelbart ikke har kontroll over, og som han eller hun må konkurrere mot i undervisningen. En viktig forutsetning for å minimalisere slike distraksjoner mest mulig, er at elevene faktisk er disiplinerte nok til å følge med på undervisningen eller jobbe med oppgaver, uten å la seg forstyrre for mye. Læreren på sin side må ha en evne til å engasjere og motivere elevene i det stoffet det undervises i.

Nesten hver tiende elev oppgir at de ofte er rastløse og urolige på plassen sin, og vandrer rundt i klasserommet. Den høye korrelasjonen indikerer at disse elevene også er mer tilbøyelige for å bråke mer overfor lærere de ikke liker, og bråke når de skal være stille. Videre kan det synes som om elever som er rastløse og urolige, også oftere fikler med ting på pulten (,58) og avbryter læreren (,58). Det kan synes som om disse elevene i større grad har vansker med å konsentrere seg i timene, noe en signifikant korrelasjon på ,48 kan indikere.

Nær 18 prosent av elevene angir at de ofte fikler med ting på pulten når de skal jobbe med skolearbeid. Disse elevene heller også i retning av å være urolige og rastløse på plassen sin, noe denne sterke korrelasjonen indikerer. Man kunne kanskje forvente å finne en høy korrelasjon mellom det å være trøtt og uopplagt i

timene og ha vansker med å konsentrere seg om skolearbeid, men korrelasjonen her er moderat (,44).

Bare drøyt halvparten av elevene har med seg det de trenger av bøker og skolesaker, og dette er et urovekkende tall, fordi bøker og skolesaker er helt nødvendig i forbindelse med undervisning og skolearbeid. Elever som i stor grad gjør leksene sine, har også ofte med seg det trenger i skolehverdagen. Den høye korrelasjonen på ,70 er en sterk indikasjon på akkurat dette.

I følge undersøkelsen kan det synes som om de aller fleste av elevene har noen å være sammen med i friminuttene. 8,8 prosent elevene oppgir at de har få venner å være sammen med på skolen. Det betyr at på en middels stor ungdomsskole med 250 elever, vil det gjennomsnittlig være 22 elever som har få venner å være sammen med.

Det er også funnet en korrelasjon som viser at elever som ofte er sammen med andre elever i friminuttene, ofte føler seg ensom på skolen. Det er litt uklart hvordan man skal tolke disse resultatene, men en tolkning kan være at ensomme elever er elever med få venner i skolen. Selv om disse elevene kan ha noen å være sammen med i friminuttene, trenger de ikke nødvendigvis ha mange nære venner å være sammen med.

Ser vi på tallene for utagerende atferd blant elevene som deltok i undersøkelsen, ser det ut til at omfanget av denne type atferd er relativt lav. Videre er det i undersøkelsen påvist en signifikant sammenheng der elever som ofte fort blir sint på skolen, også ofte er rastløse og urolige på plassen sin (,43) og gjør ting uten å tenke seg om først (,48). Det at en elev blir fort sint og gjør ting uten å tenke seg om, kan tyde på dårlig impulskontroll; at eleven gjør ting i affekt.

Ut i fra datamaterialet er det ting som tyder på at det er små forskjeller mellom jenter og gutter, når det gjelder ulike typer atferd (jfr. tabell 5.6). Unntaket er utagerende atferd der gutter har en signifikant høyere sumskåre enn jenter for utagerende atferd.

Det kan også være interessant å se på sammenhengen mellom de forskjellige atferdsindeksene med tilhørende utsagn (Tabell 5.7). Der kan vi se at det er høye korrelasjoner mellom aktiv og passiv lærings- og undervisningshemmende atferd

(,64). Utagerende atferd korrelerer også høyt med aktiv og passiv lærings- og undervisningshemmende atferd, henholdsvis ,80 og ,54. Elever som oppgir at de ofte har en aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd, vil ofte ha en passiv lærings- og undervisningshemmende atferd. Elever som har en av disse typene atferd eller begge, vil ofte utvise en utagerende atferd. Videre er det ting som tyder på at elever som har høy sumskåre på positiv atferd, i liten grad vil utøve andre typer atferd i skolen.

Det er litt uklart hvor mye en skal legge i individuelle forskjeller mellom skolene og trinnene som deltok i undersøkelsen, men resultatene indikerer at det er signifikante forskjeller mellom skolene og klassetrinnene når det gjelder positiv atferd.

Hovedpoenget i denne fremstillingen er at tendensen går i retning av at noen elever har mer problematferd enn andre, og at det gir seg utslag på ulike typer problematferd. Spørsmålet man da kan stille seg, er om noen av disse elevene kan sies å ha (eller risikerer å få) atferdsproblemer.

## 5.2 ***Elevvurdert sosial kompetanse***

Det andre forskningsspørsmålet undersøkelsen prøver å belyse er elevenes opplevelse av sosial kompetanse. For å få elevenes vurdering av denne kompetansen, er utsagnene som skulle besvares delt inn i fire indekser, med til sammen 18 utsagn. De fire indeksene er elevenes samhandling med jevnaldrende, selvhevdelse og empati for jevnaldrende, selvkontroll og atferd overfor voksne og tilpasning til skolens normer.

I tabellene nedenfor, som omhandler elevenes opplevde sosiale kompetanse, er utsagnene "Stemmer helt" og "stemmer ganske bra", slått sammen til "Stemmer", og "Stemmer ganske dårlig" og "Stemmer ikke i det hele tatt", er slått sammen til "Stemmer ikke".

Samhandling med jevnaldrende tar for seg hvordan elevene fungerer i forhold til jevnaldrende; om hvordan elevene fungerer sammen med elever av motsatt kjønn; om elevene deltar i forskjellige aktiviteter sammen med jevnaldrende; og om de greier å trekke med andre i disse aktivitetene. Tabell 5.10 gir en oversikt

over utsagnene elevene har svart på i forhold til samhandling med jevnaldrende i skolen:

**Tabell 5.10 Samhandling med jevnaldrende i skolen**

Samhandling med jevnaldrende	Stemmer	Stemmer ikke
Jeg får lett venner	91,2 %	8,8 %
Er sikker på meg selv overfor det motsatte kjønn	78,7 %	21,3 %
Jeg kan starte en samtale med jevnaldrende uten å bli nervøs	86,3 %	13,7 %
Får med meg jevnaldrende på aktiviteter vi kan gjøre sammen	80,9 %	19,1 %
Jeg deltar i forskjellige aktiviteter med jevnaldrende i fritiden	80,5 %	19,5 %
Gjennomsnitt:	83,5 %	
Alpha:	,79	

Av tabellen fremgår det at mer enn 9 av 10 elever mener det er lett å få venner. Mer enn 8 av 10 elever mener de kan starte en samtale med jevnaldrende uten å bli nervøs. Nær 8 av 10 elever oppgir at de er sikker på seg selv i forhold til det motsatte kjønn. 8 av 10 elever deltar i forskjellige aktiviteter i fritiden, og får med seg jevnaldrende på aktiviteter.

Selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende går på i hvilken grad elevene har evne til å sette seg inn i hvordan andre har det; og i hvilken grad elevene har evne til å hjelpe og støtte jevnaldrende. Tabell 5.11 nedenfor viser frekvensfordelingen til indikatorene som utgjør indeksen "Selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende":

**Tabell 5.11 Selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende**

Selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende	Stemmer	Stemmer ikke
Jeg forsvarer venner som blir urettferdig behandlet	94,3 %	5,7 %

Jeg kan be venner om hjelp når jeg har det vanskelig	87,8 %	12,2 %
Jeg roser andre som har gjort noe bra	93,5 %	6,5 %
Jeg prøver å forstå hvordan andre har det når de er lei seg	89,3 %	11,7 %
Jeg viser mine venner at jeg liker dem	93,1 %	6,9 %
Gjennomsnitt:	91,6 %	
Alpha:	,78	

Mer enn 9 av 10 elever oppgir at de forsværer venner som blir urettferdig behandlet, roser andre som har gjort noe bra, og viser sine venner at de liker dem. Nesten 9 av 10 elever mener også at de kan be venner om hjelp når de har det vanskelig, og prøver å forstå hvordan andre har det når de er lei seg. Selvkontroll overfor voksne dreier seg om i hvilken grad elevene hører på voksne, og kan tåle å bli rettet på av voksne uten å bli sint. Det har i denne sammenhengen vært ønskelig å danne seg et bilde av i hvilken grad elever kan være uenige med voksne uten å hisse seg opp, og om elever greier å styre sinnet sitt når andre er sinte på dem. Tabell 5.12 viser frekvensfordelingen til indikatorene som utgjør indeksen "Selvkontroll overfor voksne":

**Tabell 5.12 Selvkontroll overfor voksne**

Selvkontroll overfor voksne og tilpasning til skolens normer	Stemmer helt	Stemmer ikke
Jeg hører på voksne når de snakker til meg	83,6 %	16,4 %
Jeg kan være uenig med voksne uten å hisse meg opp	75 %	25 %
Jeg kan bli rettet på av voksne uten å hisse meg opp	79,6 %	20,4 %
Jeg kan styre sinnet mitt når andre er hissig på meg	73,9 %	26,1 %
Gjennomsnitt:	78 %	
Alpha:	,82	

1 av 4 elever oppgir at de ikke kan være uenig med voksne uten å hisse seg opp. 1 av 5 elever kan ikke bli rettet på av voksne uten å hisse seg opp, mens mer enn 1 av 5 elever ikke kan styre sinnet sitt når andre er hissige på dem. Mer enn 8 av 10 elever opplyser at de hører på voksne, og kan bli rettet på av voksne uten å hisse seg opp.

Tilpasning til skolens normer prøver å kaste lyse over om elevene hører på det læreren ber om, eller gjør ting som gjør at de får problemer med voksne; og om hvordan elevene snakker til andre elever i klassen. Tabell 5.13 gir en oversikt over frekvensfordelingen til indikatorene som utgjør indeksen "Tilpasning til skolens normer":

**Tabell 5.13 Tilpasning til skolens normer**

Tilpasning til skolens normer	Stemmer	Stemmer ikke
Jeg gjør det læreren ber meg om	84,3 %	15,7 %
Jeg snakker med en vennlig tone når vi diskuterer i klassen	86,2 %	13,8 %
Jeg gjør ting som fører til at jeg får problemer med voksne	13 %	87 %
Jeg bruker ting som tilhører andre uten å be om lov først	11,9 %	88,1 %
Gjennomsnitt:	86,4 %	
Alpha:	,71	

Tabellen viser at mer enn 8 av 10 elever gjør det læreren ber om, og snakker med en vennlig tone ved diskusjon i klasserommet. Nærmere 9 av 10 elever sier at de ikke gjør ting som fører til at de får problemer med voksne, og bruker ting som tilhører andre uten å be om lov først.

### 5.2.1 Elevenes sosiale kompetanse i forhold til kjønn

I kapittel 5.1.1 ble det sett på individuelle kjønnsforskjeller for ulike typer atferd. Det samme ville også være interessant med tanke på elevenes sosiale kompetanse. Tabell 5.14 nedenfor gir oss en oversikt:

**Tabell 5.14 Kjønnsforskjeller for elevenes sosiale kompetanse (t-test for uavhengige data)**

Atferd	Kjønn	N	Gjennomsnittlig sumskåre	Signifikans
Samhandling med jevnaldrende	Jente	131	16,0383	,21
	Gutt	123	15,9513	
Selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende	Jente	130	18,3077	,00
	Gutt	123	15,9345	
Selvkontroll overfor voksne	Jente	130	12,4151	,90
	Gutt	123	11,8135	
Tilpasning til skolens normer	Jente	130	13,4563	,79
	Gutt	123	12,1707	

Tabellen viser gjennomsnittlig sumskåre til jenter og gutter på utsagn som er tilknyttet elevenes sosiale kompetanse. N er antall informanter som har svart på utsagnene. Oversikten viser at det er en signifikant forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende. Dette betyr at gutter har en signifikant lavere sumskåre enn jenter på utsagn knyttet til selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende. Tendensen er at jentene også skårer høyere på de andre sidene ved sosial kompetanse, men forskjellene her er ikke større enn at det kan skyldes tilfeldigheter.

I denne sammenhengen kunne det vært interessant å se på korrelasjoner mellom områdene nevnt i tabellen ovenfor. Tabell 5.15 viser disse korrelasjonene:

**Tabell 5.15 Korrelasjoner mellom indekser for sosial kompetanse med tilhørende utsagn**

Sosial kompetanse	Samhandling med jevnaldrende	Selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende	Selvkontroll overfor voksne	Tilpasning til skolens normer
Samhandling med jevnaldrende		,44**	,13**	
Selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende			,31**	,37**
Selvkontroll overfor voksne				,63**

**\*\*Signifikant på 0,01 nivå (2-halet)**

Av tabellen fremgår det at vi har en sterk signifikant korrelasjon mellom elevenes selvkontroll overfor voksne og tilpasning til skolens normer (,63). Videre viser oversikten at det er moderat korrelasjon mellom elevenes samhandling med jevnaldrende og selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende (,44). Nordahl (2000:256-257) fant også en lignende signifikant korrelasjon (,44) i sin undersøkelse. Videre fant Nordahl (ibid.) mindre sammenheng mellom samhandling i forhold til jevnaldrende og selvkontroll overfor voksne (,27) samt tilpasning til skolens normer (,24). I denne undersøkelsen var det også lave korrelasjoner på nevnte områder (,13) og korrelasjonen mellom elevenes samhandling med jevnaldrende og tilpasning til skolens normer, var ikke signifikant (,11).

Det er interessant å merke seg at i lærernes vurderinger av sosial kompetanse, fremstår tilpasning til skolens normer og regler som et sentralt kompetanseområde (Nordahl 2000:257). Denne faktoren korrelerte høyt med selvkontroll i forhold til voksne (,67). I denne oppgaven har det ikke blitt



undersøkt empirisk hvilke vurderinger lærerne har hatt i forhold til problematferd og sosial kompetanse. Kun elevvurderinger har blitt lagt til grunn. Disse elevvurderingene viser imidlertid at det er en sterk korrelasjon mellom tilpasning til skolens normer og regler og selvkontroll overfor voksne (,63).

### 5.2.2 Oppsummerende drøfting

Hvis vi ser på skårene elevene i denne undersøkelsen har for sosial kompetanse, så er de meget høye i positiv retning. Gjennomsnittlig svarte mer enn 8 av 10 elever at de hadde høy grad av samhandling med jevnaldrende på skolen. Mer enn 9 av 10 elever mener de i høy grad har evne å vise selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende. Nærmere 8 av 10 elever oppgir at de har selvkontroll overfor voksne, og mer enn 8 av 10 elever som deltok i undersøkelsen mener de i høy grad tilpasser seg skolens normer.

Hvis vi ser nærmere på elevenes samhandling med jevnaldrende, viser resultatene at elever som mener de kan starte en samtale med jevnaldrende uten å bli nervøs, også lett får venner. De samme elevene er også sikre på seg selv i forhold til det motsatte kjønn.

Undersøkelsen viser videre at elever som deltar i forskjellige aktiviteter på fritiden, også trekker med seg jevnaldrende på aktiviteter de kan gjøre sammen. Elever som deltar i slike aktiviteter vil ofte ha venner som gjør det samme. Elever som i stor grad prøver å forstå hvordan andre har det når de er lei seg, roser også andre som har gjort noe bra (,52). Dette er interessant fordi det viser at disse elevene både har evne til å vise empati overfor andre, samtidig som de kan rose andre som har gjort noe bra. En del elever ville kanskje reagert med misunnelse på andre som gjør noe bra.

Det at 25 prosent av elevene oppgir at de ikke kan være uenig med voksne uten å hisse seg opp, og at mer enn 20 prosent ikke kan bli rettet på av voksne uten å bli sint, eller styre sinnet når andre er hissig på dem, er bekymringsfullt. Selv om de fleste av elevene innretter seg, kan det bli et stort problem for en klasse om noen få av elevene ikke gjør det. Verbal utagering fra enkelte elever kan skape uro i klassen, og i verste fall trigge andre elever til lignende atferd.

Når det gjelder tilpasning til skolens normer, mener drøyt 1 av 10 elever at de gjør ting som fører til at de får problemer med voksne. Det som er interessant og oppsiktsvekkende her, er den høye korrelasjonen dette utsagnet har med utsagnet som forteller noe om elevene hører på voksne (,56). Korrelasjonen kan tyde på at selv om elever oppgir at de hører på voksne, er det ikke dermed sagt at de ikke gjør ting som fører til problemer med voksne. Det kan være flere årsaker til dette. Isolert sett kan en årsak være at elever i større grad mener de hører på voksne enn det de faktisk gjør. Hvis ser på sammenhengen mellom det å høre på voksne og gjøre ting som fører til at elevene får problemer med voksne, kan en annen årsak være at elever og voksne har ulike oppfatninger av hva som er riktig og galt. Ting som er greit for ungdomsskoleelever, er ikke nødvendigvis greit for voksne. En tredje mulighet kan være at de voksne ikke har uttrykt seg tydelig nok. En fjerde mulighet kan være at elevene bevisst velger å la være å etterfølge det som har blitt sagt, som et opprør mot voksne. Det er ting som kan tyde på at selv om elever gjør ting som kan føre til problemer med voksne, er ikke disse handlingene alltid tilsiktet. Resultatene gir støtte for at elever som gjør det læreren ber om, også hører på voksne (,58). Dette kan være en indikasjon på at ting som gjør at elever får problemer med voksne, ikke nødvendigvis er ting som elevene mener burde ført til problemer med voksne.

### **5.3 *Sammenhenger mellom problematferd og sosial kompetanse***

Som det har blitt gjort rede for tidligere i kapitlet, har utsagnene som kommer inn under problematferd og sosial kompetanse hos elever i ungdomsskolen vært gruppert under forskjellige dimensjoner eller indekser. For oversiktens skyld vil disse indeksene kort bli repetert. Problematferd er delt inn i fem indekser. Aktiv og passiv lærings- og undervisningshemmende atferd, positiv atferd, sosial isolasjon og utagerende atferd. Sosial kompetanse er delt inn i fire indekser. Samhandling med jevnaldrende, selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende, selvkontroll overfor voksne og tilpasning til skolens normer.

I den følgende fremstillingen vil det bli gjort rede for mulige sammenhenger mellom problematferd og sosial kompetanse, gjennom å se på korrelasjoner mellom de ulike indeksene. Tabell 5.16 gir en oversikt over sammenhengene mellom ulike typer atferd og sosial kompetanse:

**Tabell 5.16 Sammenhenger mellom ulike typer atferd og sosial kompetanse**

	Ulike typer atferd	Passiv lærings- og undervisningshemmende atferd	Aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd	Sosial isolasjon	Utagerende atferd
Sosial kompetanse					
Samhandling med jevnaldrende		-,29**	,002	-,50**	-,081
Selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende		-,17**	-,25**	-,45**	-,38**
Selvkontroll overfor voksne		-,49**	-,60**	-,141*	-,66**
Tilpasning til skolens normer		-,55**	-,75**	-,139*	-,75**

**\*\*Signifikant på 0,01 nivå (2-halet)**

**\* Signifikant på 0,05 nivå (2-halet)**

Hvis vi tar utgangspunkt i elevenes tilpasning til skolens normer, har vi en signifikant korrelasjon med aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd (-,75). Slutningen vi kan trekke her er at elever som i mindre grad tilpasser seg skolens normer, i større grad vil utvise aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd. Resultatene indikerer videre at elever som har dårlig selvkontroll overfor voksne, oftere vil utvise aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd (-,60). Elever som i mindre grad tilpasser seg skolens normer og regler, vil i høyere grad utvise passiv lærings- og undervisningshemmende atferd (-,55). Den negativt signifikante korrelasjonen mellom tilpasning til skolens normer og utagerende atferd (-,75), forteller oss at elever som i denne undersøkelsen har oppgitt at de i

mindre grad tilpasser seg til skolens normer og regler, i høyere grad vil utvise utagerende atferd. Den samme elevgruppen vil i følge resultatene i mindre grad utvise selvkontroll overfor voksne (-,66).

Dårlig selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende har signifikant sammenheng mellom alle fire problematferdsdimensjonene, selv om det bare er en svak sammenheng med lærings- og undervisningshemmende atferd.

Samhandlingsproblem med jevnaldrende gir seg utslag i sosial isolasjon (-,50).

Dette indikerer at elever som i stor grad opplever sosial isolasjon i skolen, i mindre grad har evne til å samhandle med jevnaldrende. Mer overraskende her er at sosial isolasjon har sammenheng med passiv lærings- og undervisningshemmende atferd (-,29).

Hovedtendensen vi kan se ut i fra disse resultatene, er at elever som skårer lavt på utsagn knyttet til sosial kompetanse, har høyere skåre på utsagn knyttet til problematferd. Det kan altså synes som om elever med dårligere utviklet sosial kompetanse, i mye større grad utviser problematferd.

Disse resultatene har likhetstrekk med resultater Nordahl (2000:258) har i sin avhandling som gjelder sammenhenger mellom elevvurdert sosial kompetanse og problematferd. Nordahl (ibid.) fastslår at det er en signifikant og relativt sterk sammenheng mellom elevvurdert sosial kompetanse og elevvurdert problematferd. Denne sammenhengen sier imidlertid ingenting om årsaksforholdet, men lav sosial kompetanse i skolen ser ut til å være relatert til en høy forekomst av problematferd (Nordahl ibid.).

#### **5.4 Elevenes relasjoner til medelever og lærere**

Denne delen av undersøkelsen omfatter til sammen 22 utsagn. Utsagnene er delt inn i tre indekser. Den ene indeksen omfatter utsagn der elevene skulle vurdere forholdet mellom elever i klasserommet. Den andre indeksen har utsagn som omhandler hvordan elevene opplevde at medelever oppfattet dem. Den tredje har utsagn der elevene måtte vurdere hvilken relasjon de har til læreren.

### 5.4.1 Elevenes relasjoner til medelever

For å kunne danne seg et bilde av elevenes relasjoner til medelever, fikk elevene som var med i undersøkelsen en del utsagn knyttet til slike forhold innad i klassen. I denne delen er det utsagn om blant annet hvordan elevene opplever samholdet i klassen, og interaksjonen elevene imellom. Elevene skulle svare på i alt 7 utsagn. Svaralternativene er slått sammen til "Stemmer" og "Stemmer ikke". Tabell 5.17 viser frekvensfordelingen:

**Tabell 5.17 Frekvensfordeling over relasjoner mellom elever i klassen**

Utsagn:	Stemmer	Stemmer ikke
Det er godt samhold i denne klassen	82 %	18 %
Elever i denne klassen hjelper de i klassen som blir urettferdig behandlet	63,1 %	36,9 %
Elever i denne klassen er gode venner	88,9 %	11,1 %
Elever i denne klassen kjenner hverandre godt	88,1 %	11,9 %
Noen elever i denne klassen går ikke så godt sammen	23,8 %	76,2 %
Elever som er litt annerledes blir godt mottatt i denne klassen	56,8 %	43,2 %
Elever som ikke er så flinke blir godt mottatt i denne klassen	82,2 %	17,8 %
Gjennomsnitt:	69,3 %	
Alpha:	,79	

Av frekvensfordelingen kan vi se at 8 av 10 elever som deltok i undersøkelsen mener det er godt samhold, mens 6 av 10 elever mener denne klassen hjelper de i klassen som blir urettferdig behandlet. Nærmere 9 av 10 elever mener at elever i klassen er gode venner.

I den andre delen som omfatter relasjoner til medelever, skulle elevene svare på hvordan de opplevde at medelever oppfattet dem. Delen inneholder 5 utsagn, og frekvensfordelingen er vist i tabell 5.18:

**Tabell 5.18 Frekvensfordeling som viser elevenes relasjon og interaksjon i forhold til medelever i klassen**

Utsagn:	Stemmer	Stemmer ikke
Jeg har mange venner i denne klassen	91,9 %	8,1 %
Jeg får hjelp av elever i klassen når det er noe jeg ikke skjønner	83,4 %	16,6 %
Elever i denne klassen bryr seg ikke om hvordan jeg har det	15,1 %	84,9 %
Elever i klassen liker meg	88,9 %	11,1 %
Det er elever i klassen jeg ikke går så godt sammen med	60,4 %	39,6 %
Gjennomsnitt:	67,9 %	
Alpha:	,69	

9 av 10 elever mener å ha mange venner i klassen, mens 8 av 10 får hjelp av elever i klassen når det er noe de ikke skjønner. Datamaterialet viser videre at nesten 9 av 10 elever mener elevene i klassen liker han eller henne.

Det som kan være interessant å merke seg i frekvensfordelingen, er at mens bare snaut 1 av 4 elever mener noen elever i klassen ikke går så godt sammen, mener 6 av 10 elever at det er elever i klassen de selv ikke går så godt sammen med. Omlag 15 prosent av elevene oppgir at elevene i denne klassen ikke bryr seg om hvordan de har det, og rundt 11 prosent oppgir at elevene i klassen ikke liker han eller henne.

#### **5.4.2 Elevenes relasjoner til lærer**

Utsagnene som omhandler elevenes opplevde relasjoner til lærer, utgjør de 10 siste spørsmålene i undersøkelsen. Utsagnene forsøker å fange elevenes oppfatning av hvordan deres relasjon til læreren er. Tabell 5.19 viser frekvensfordelingen for de forskjellige utsagnene:

**Tabell 5.19 Frekvensfordeling som viser elevenes relasjoner til læreren**

Utsagn:	Stemmer	Stemmer ikke
Jeg har god kontakt med læreren	77,5 %	22,5 %
Læreren bryr seg om hvordan jeg har det	76,4 %	23,6 %
Læreren skjønner at jeg synes skolearbeidet kan være vanskelig	69,7 %	30,3 %
Læreren gir meg oppmuntring når noe er vanskelig	62,5 %	37,5 %
Jeg kan snakke med læreren når jeg har problemer	57 %	43 %
Læreren gir meg ros når jeg jobber hardt	80,7 %	19,3 %
Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke kan svarene	25,9 %	74,1 %
Læreren har liten tid til å snakke med meg	37 %	63 %
Læreren tåler en spøk	70,7 %	29,3 %
Læreren behandler noen elever bedre enn andre	62,3 %	37,7 %
Gjennomsnitt:	62 %	
Alpha:	,88	

Oversikten viser at 22,5 prosent av elevene som deltok i undersøkelsen, mener at de ikke har god kontakt med læreren, mens nesten 1 av 4 elever mener at læreren ikke bryr seg. De empiriske resultatene til Nordahl (2000:232) viser tilsvarende at 37,6 prosent av elevene mener de ikke har god kontakt med læreren, altså et vesentlig høyere tall enn for denne undersøkelsen. Også nesten 1 av 4 elever i Nordahls (ibid.) undersøkelse mener læreren ikke bryr seg om hvordan de har det, og sammenfaller statistisk med resultatene fra denne undersøkelsen. 7 av 10 elever mener læreren skjønner at de synes skolearbeidet kan være vanskelig, mens 8 av 10 elever oppgir at læreren gir ros når de har jobbet hardt.

### 5.4.3 Oppsummerende drøfting

Hvis man tar resultatene fra elevenes vurdering av relasjoner til medelever og lærere i betraktning, er det ting som tyder på at det jevnt over er gode relasjoner mellom elever, og mellom elever og lærere. Det er interessant å merke seg at 82 prosent av elevene i undersøkelsen mener det er godt samhold i klassen, samtidig som "bare" 63,1 prosent av elevene mener elevene i klassen hjelper de som blir urettferdig behandlet. Det ble funnet høy korrelasjon mellom disse utsagnene (,61). Det kan virke som det er et misforhold mellom resultatene for de to utsagnene. På tross av den høye korrelasjonen mellom de to utsagnene, er det likevel et relativt stort sprik i frekvensfordelingen. Det kan være flere årsaker til det. En årsak kan være at elever har forskjellige synspunkter på hva de mener er et godt samhold i klassen. En annen årsak kan være at de mener elever som blir urettferdig behandlet blir hjulpet av klassen, uten at dette kanskje er tilfelle. Datamaterialet viser at så mange som 88,9 prosent av elevene mente elevene i klassen er gode venner. Også dette utsagnet korrelerer høyt med at elevene hjelper medelever som blir urettferdig behandlet i klassen (,53). Årsaker til dette kan være at urettferdig behandling av elever blir oversett av medelever, eller at det foregår mye i det skjulte. I likhet med ulike oppfatninger av hva som er godt samhold i klassen, kan det være ulike oppfatninger blant elevene på hva som er og ikke er urettferdig behandling av medelever.

88,9 prosent av elevene oppgir at elevene i klassen liker han eller henne. Når så mange elever mener det stemmer helt at de er godt likt av medelever i klassen, kan dette være en sterk indikator på at det faktisk er et godt vennskap og samhold i klassen.

23,8 prosent av elevene oppgir at noen elever i denne klassen ikke går så godt sammen, mens 60,4 prosent av elevene sier at det er elever i klassen de ikke går så godt sammen med. Elevene mener altså at det er langt færre elever i klassen som ikke går sammen med enkelte elever, enn hva som er tilfelle for dem selv. Hver enkelt elev vet selv hvem de ikke går så godt sammen med, men det kan virke som om de tror at et lavere antall elever ellers i klassen har de samme problemene. Disse oppfatningene kan i høyeste grad være reelle, men det kan



også være slik at enkelte elever tror medelever i mindre grad har elever i klassen de ikke går så godt sammen med enn dem selv, uten at dette nødvendigvis er tilfelle. Dette kan ha sammenheng med dårlig selvtillit og selvbilde å gjøre hos elevene det gjelder.

I forbindelse med elevenes relasjoner til læreren, er det funnet høye korrelasjoner der elevene føler at de har god kontakt med læreren, og at han eller henne bryr seg (,58). Elever som har en slik lærer får også oppmuntring når noe oppleves som vanskelig, og forståelse for at skolearbeidet kan være vanskelig. Disse resultatene viser hvor viktig det er læreren bryr seg og oppmuntrer elevene når noe er vanskelig. Hvis ikke kan elever komme til å føle seg mindre verdt og miste motivasjonen for skolearbeidet.

Resultatene viser videre at en lærer elevene har god kontakt med (,59), og som bryr seg (,65), også er en lærer de kan snakke om problemer med. Her er det snakk om et tillitsforhold mellom lærer og elev, der lærer og læringsomgivelser skal være forutsigbare. Dette vil igjen skape trygghet for den enkelte elev.

Datamaterialet viser også at det å gi oppriktig ros og oppmuntring når elevene har jobbet hardt eller synes noe er vanskelig, er av betydning. Dette kan være med å motivere elevene for det videre arbeidet, en motivasjon som er en forutsetning for å klare et langt skoleløp.

### **5.5 *Sammenhenger mellom problematferd og elevenes relasjoner til medelever og lærere***

Elevenes relasjoner til medelever er delt inn i to indekser, der den ene har 7 utsagn som handler om relasjoner mellom elevene i klassen. Den andre indeksen inneholder 5 utsagn som behandler elevenes egen oppfatning av relasjoner til medelever i klassen. En tredje indeks rommer i alt 10 utsagn som tar for seg elevenes relasjoner til læreren. Problematferd er som nevnt tidligere delt inn i fem indekser, og vil ikke bli nærmere omtalt her. Tabell 5.20 viser sammenhenger mellom ulike typer atferd og relasjoner til medelever og lærere:

Tabell 5.20 Sammenhenger mellom ulike typer atferd og relasjoner til medelever og lærere

Relasjoner til medelever og lærere	Ulike typer atferd	Passiv lærings- og undervisningshemmende atferd	Aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd	Sosial isolasjon	Utagerende atferd
Relasjoner til medelever		-,25**	-,17**	-,49**	-,25**
Relasjoner mellom elever		-,14**	-,15**	-,38**	-,26**
Relasjoner til lærere		-,38**	-,37**		-,38**

Hvis vi ser på korrelasjonen mellom aktiv og passiv lærings- og undervisningshemmende atferd og relasjoner til medelever, er det en signifikant sammenheng, henholdsvis -,17 og -,25. Selv om denne korrelasjonen er lav, er det grunn til å tro at elever som skårer lavt på relasjoner til medelever, skårer høyt på aktiv og passiv lærings- og undervisningshemmende atferd.

Den samme tendensen kan vi se på korrelasjonen mellom utagerende atferd og relasjoner til medelever, og relasjoner mellom elever i klassen. Disse korrelasjonene er henholdsvis -,25 og -,26. Også her er det grunn til å tro at elever som skårer lavt på relasjoner til medelever, vil skåre høyt på utagerende atferd.

Det som kan være interessant å merke seg, er korrelasjonen mellom sosial isolasjon og elevenes relasjoner til medelever. Den er på -,49. Disse resultatene kan peke i retning av at elever som føler seg sosialt isolerte i skolen, også sliter med relasjoner i forhold til medelever.

Når det gjelder elevenes relasjoner til lærere, er det påvist korrelasjoner til aktiv og passiv lærings- og undervisningshemmende atferd. Disse korrelasjonene er på henholdsvis -,37 og -,38. Her er det grunn til å tro at elever som skårer lavt på relasjoner i forhold til lærer, vil skåre høyt på aktiv og passiv lærings- og undervisningshemmende atferd.

Som det fremgår av korrelasjonstabellen, er det relativt sterke sammenhenger mellom relasjonelle forhold på skolen og ulike typer atferd. Det ser ut til at et dårlig relasjonelt forhold mellom lærer og elev kan bidra til en økning i ulike typer atferd blant elever. Nordahl (2000:235) peker på at det er tendenser til at elever som opplever at læreren bryr seg og liker dem, viser mindre problematferd enn elever som ikke opplever dette. Nordahl (2000) tolker de sterke sammenhengene han har funnet i sin avhandling mellom relasjoner og problematferd, i den retning at elever handler ut fra oppfatninger av den sosiale konteksten de er i. Videre mener Nordahl (2000:236) at hvis vi ser på sammenhengen mellom problematferd og elevrelasjoner, kan relasjonene mellom elevene ha betydning for om klassen er en velfungerende undervisningsgruppe eller ikke. Tidligere – under oppsummeringen i kapittel 5.4.3 – ble det påpekt viktigheten av at læreren bryr seg og skaper et tillitsforhold, som kan bidra til et trygt og godt læringsmiljø for elevene. Enda viktigere er det at læreren bidrar til å jobbe aktivt for gode relasjoner mellom elevene, og mellom elever og lærere. Selv om det kan være mange og komplekse faktorer som bidrar til at elever utviser problematferd, viser sammenhenger i denne undersøkelsen at aktiv og god relasjonsbygging blant elever kan virke forebyggende på problematferd.

## **Kapittel 6      OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNNENE**

Problemstillingene i denne undersøkelsen retter fokuset mot hvilket omfang vi har av problematferd blant elever i ungdomsskolen, hva som kjennetegner elevenes sosiale kompetanse, og sammenhenger mellom problematferd og elevenes sosiale kompetanse og relasjoner til medelever og lærere. Den empiriske undersøkelsen har vært begrenset til to ungdomsskoler. Målsetningen har ikke vært å generalisere funnene fra denne undersøkelsen til å være gyldige for alle ungdomsskoler i Norge. Likevel er det interessant å merke seg at det finnes likhetstrekk mellom funn i denne undersøkelsen, og funn i den langt mer omfattende undersøkelsen til Thomas Nordahl (2000). Det er viktig å understreke

at disse likhetstrekkene er statistiske. I den videre fremstillingen vil de viktigste funnene bli oppsummert.

## 6.1 ***Elevvurdert problematferd***

Det første forskningsspørsmålet var ment å gi svar på omfanget av problematferd blant elever i ungdomsskolen. For å kunne ta stilling til dette ble elevene bedt om svare på utsagn knyttet opp mot aktiv, passiv og positiv atferd, sosial isolasjon og utagerende atferd.

### 6.1.1 **Lærings- og undervisningshemmende atferd**

Hvis vi ser på omfanget av aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd blant elevene, så viser resultatene at mer enn hver fjerde elev er opptatt av hva som skjer utenfor klasserommet, og bråker mer når de har lærere de ikke liker. Dette er atferd som virker forstyrrende for eleven selv og medelever.

Passiv lærings- og undervisningshemmende atferd er en type atferd som ikke nødvendigvis virker forstyrrende for medelever, men som i stor grad er hemmende i forhold til elevens egen læring og undervisning. Resultatene fra undersøkelsen viser at 1 av 5 elever drømmer seg bort i timen. Gjennomsnittlig utviser 16,9 prosent av elevene som deltok i undersøkelsen slik atferd.

Drøyt halvparten av elevene har som oftest med seg det de trenger av bøker og skolesaker til timene, mens 4 av 10 elever som oftest gjør leksene sine. En forutsetning for å ha nytte av undervisning og skolearbeid på skolen er at elevene har med seg det de trenger av bøker og skolesaker. Elever som mangler slike basisting, kan risikere å bli sittende uvirksomme, og ulike typer atferd kan bli alternativet. Leksearbeid er en viktig faktor for innlæring og bearbeiding av stoffet. Eksempelvis kan mangelfullt leksearbeid innenfor matematikkfaget føre til kunnskapshull som eleven i verste fall ikke greier å fylle.

9 av 10 elever som deltok i denne undersøkelsen oppgir at de har noen å være sammen med i friminuttene. Det er relativt få elever som føler seg ensom på skolen, men nærmere 1 av 10 elever har få venner å være sammen med på skolen. På en middels stor skole kan det bety at det finnes 25 elever som har få

venner. Tallene viser hvor viktig det er at lærer og skole jobber med god relasjonsbygging blant elevene, slik at færrest mulig blir satt utenfor.

### **6.1.2 Utagerende atferd**

Gjennomsnittlig har 4,4 prosent av elevene som deltok i undersøkelsen oppgitt at de ofte eller veldig ofte har utvist utagerende atferd. Verdiene for alvorlig utagerende atferd er relativt lave. Det er bekymringsfullt at 1 av 10 elever ofte blir fort sint på skolen. Selv om vi ikke uten videre kan sammenligne tallene som angir frekvensen av elever som plager andre elever i denne undersøkelsen med tall fra tidligere undersøkelser om mobbing, er det viktig at tiltak mot mobbing alltid er et prioritert område i skolen.

### **6.1.3 Problematferd i forhold til kjønn, skole og klassetrinn**

Datamaterialet viser at det er relativt små forskjeller i forhold til problematferd når det gjelder kjønn, skole og klassetrinn. Gutter har en signifikant høyere gjennomsnittlig sumskåre for utagerende atferd enn jenter. Videre ble det funnet forskjeller mellom skolene i forhold til positiv atferd. Denne atferden går på i hvilken grad elevene gjør leksene sine og har med seg det de trenger av bøker og skolesaker til timene. Her hadde en av skolene en signifikant lavere gjennomsnittlig sumskåre. Resultatene for klassetrinn viser at 10. trinn hadde en signifikant lavere gjennomsnittlig sumskåre på positiv atferd.

## **6.2 *Elevvurdert sosial kompetanse***

Det andre forskningsspørsmålet skulle gi et bilde av hva som kjennetegner elevenes sosiale kompetanse. Elevene ble bedt om å svare på utsagn som var knyttet opp mot samhandling med jevnaldrende, selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende, selvkontroll overfor voksne og tilpasning til skolens normer.

### **6.2.1 Samhandling med jevnaldrende**

Datamaterialet viste at 9 av 10 elever mente det var lett å få venner, mens av 8 av 10 elever kunne starte en samtale med jevnaldrende uten å bli nervøs og var sikre på seg selv i forhold til det motsatte kjønn. Resultatene viste videre at 8 av

10 elever deltar i aktiviteter med jevnaldrende i fritiden. Hvis vi utelukkende støtter oss til tallmaterialet, er det grunn til å tro at elevene som deltok i undersøkelsen har høy grad av samhandling med jevnaldrende. Imidlertid kan det være klokt å legge sunn skepsis til grunn, med tanke på feilmarginer. Det ligger høy prestisje i samhandling med jevnaldrende, og det forventes av jevnaldrende at elevene er kompetente på dette området. Mange vil imidlertid ha vanskeligheter med å leve opp til disse forventningene.

### **6.2.2 Selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende**

Frekvensfordelingen viser at 9 av 10 ungdommer i stor grad viser selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende. Korrelasjoner viser at elever som forsvarer venner som blir urettferdig behandlet, også kan be venner om hjelp når de har det vanskelig. Elever som kan be venner om hjelp, har også evne til å vise sine venner at de liker dem. Disse resultatene gir grunn til å tro at elevene som deltok i denne undersøkelsen, i høy grad har evne til å vise selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende.

### **6.2.3 Selvkontroll overfor voksne**

8 av 10 elever hører på voksne når de snakker til dem. 1 av 4 av elever har oppgitt at de ikke kan være uenig med voksne uten å hisse seg opp, og styre sinnet sitt når andre er hissig på dem. 1 av 5 elever kan ikke bli rettet på av voksne uten å hisse seg opp.

Det er bekymringsfullt at relativt mange elever ikke greier å styre temperamentet sitt uten å hisse seg opp. Slik atferd kan gi grobunn for mer eller mindre alvorlig problematferd. Konflikter som i utgangspunktet ligger på et lavt nivå, kan raskt bygge seg opp til en større konflikt. Her har lærere og skole et ansvar for å holde konflikten på et lavest mulig nivå. Elever som har problemer med å styre temperamentet sitt, må få opplæring i hvordan de kan kontrollere sinnet på en best mulig måte. For å få til dette kreves det lærere med relevant kompetanse, og etterutdanning og videreutdanning vil være nødvendig.

#### 6.2.4 Tilpasning til skolens normer

Frekvensfordelingen viser at 15 prosent av elevene ikke gjør det læreren ber om, mens 13 prosent av elevene gjør ting som fører til at de får problemer med voksne. Det kan være flere årsaker til at elever ikke gjør det læreren ber om. Måten læreren leder klassen på kan være en årsak og dårlige relasjoner til elevene kan være en annen. En lærer bør ikke være autoritær, for en slik "ovenfra og ned holdning" overfor elevene kan bidra til å skape dårlige relasjoner. En lærer som er en autoritet gjennom å være tydelig, setter klare grenser for hva som er akseptabelt, og som samtidig gir spillerom for elevene innenfor klare rammer, vil bidra til å skape et forutsigbart og trygt læringsmiljø. Med et slikt utgangspunkt er forutsetningene bedre i forhold til god relasjonsbygging overfor elevene.

### 6.3 ***Sammenhenger mellom problematferd og sosial kompetanse***

Det tredje forskningsspørsmålet skulle gi svar på mulige sammenhenger mellom elevenes problematferd og sosiale kompetanse. Undersøkelsen viste at elever som skårer lavt på sosial kompetanse, har en høy skåre på problematferd. Elever som i mindre grad tilpasser seg til skolens normer, har selvkontroll overfor voksne, og viser selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende, vil i større grad utvise utagerende atferd. Elever som i mindre grad tilpasser seg til skolens normer og har selvkontroll overfor voksne, vil i større grad ha en aktiv lærings- og undervisningshemmende atferd. Elever som i mindre grad tilpasser seg skolens normer, og har selvkontroll overfor voksne, vil i større grad ha en passiv lærings- og undervisningshemmende atferd.

Disse resultatene har likhetstrekk med sammenhenger Nordahl (2000:258) har funnet mellom elevvurdert sosial kompetanse og problematferd i sin avhandling. Nordahl (ibid.) slår fast at det er en signifikant og relativt sterk sammenheng mellom elevvurdert sosial kompetanse og elevvurdert problematferd. Denne sammenhengen sier imidlertid ingenting om årsaksforholdet, men lav sosial

kompetanse i skolen ser ut til å være relatert til en høy forekomst av problematferd (Nordahl 2000).

#### **6.4    *Sammenhenger mellom problematferd og elevenes relasjoner til medelever og lærere***

Det fjerde og siste forskningsspørsmålet i denne undersøkelsen skulle gi svar på hvilke sammenhenger det er mellom elevenes problematferd og relasjoner til medelever og lærere. Resultatene viser at elever som skårer lavt på relasjoner til medelever og lærere, har høy skåre på problematferd. Elever med dårlige relasjoner til medelever, vil ha en betydelig grad av utagerende atferd. Elever som har dårlige relasjoner til medelever, føler seg sosialt isolerte i skolen. Elever med dårlige relasjoner til lærere, skårer høyt på utagerende atferd og aktiv og passiv lærings- og undervisningshemmende atferd.

Som det fremgår av oversikten, er det relativt sterke sammenhenger mellom relasjonelle forhold på skolen og problematferd. Det ser ut til at et dårlig relasjonelt forhold mellom elevene, og elev og lærer, kan bidra til en økning i problematferd blant elever.



## LITTERATURLISTE

Befring, E. og R. Tangen (red.) (2004): Spesialpedagogikk. Oslo: J. W. Cappelens forlag as.

Bronfenbrenner, U. og P. A. Morris (1998): The Ecology of Developmental Processes. I: R. M. Lerner (red.): Handbook of Child Psychology. 5. ed., Vol. 1, s. 993-1028. New York.

Cullinan, D. et al. (1982): Behaviour Disorders of Children and Adolescents. Englewood Cliffs.

de Vaus, D. A. (1996): Surveys in social research. London: UCL Press.

Eikeseth, S. og F. Svartdal (red.) (2003): Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Frønes, I. (1995): De likeverdige. Oslo: Universitetsforlaget.

Fuglestad, O. L. (1993): Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen. Oslo: Samlaget.

Garbarino, J. (1985): Adolescent development: An ecological perspective. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Greenspan, S. (1981): Defining childhood social competence: A proposed working modell. Advances in Special Education, 3, 1-39.

Gresham, F. M. & S. N. Elliott (1990): Social skills rating system, Manual. Circle Pines: American Guidance Service.

Haraldsen, G. (1999): Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden. Ad Notam Gyldendal.

Hellevik, O. (2002): Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Oslo: Universitetsforlaget.

Holme, I. M. og B. K. Solvang (1996): Metodevalg og metodebruk. Oslo: TANO.

Imsen, Gunn (1998): Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. Tano Aschehoug.

Kaufmann, Astrid (1988): Antisosial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter. Sigma forlag as.

Kerlinger, F. N. (1981): *Foundation of Behavioural Research*. Second edition. New York: Holt-Saunders International Editions. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Kirke-, udannings- og forskningsdepartementet og barne- og familiedepartementet (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Rapport '00. <http://odin.dep.no/archive/kufvedlegg/01/01/probl029.pdf>

Kjernsli, M., S. Lie, V. Olsen, A. Roe og A. Turmo (2004): "Rett spor eller ville veier?" [http://www.pisa.no/Dokumenter/kortrapport\\_2003.pdf](http://www.pisa.no/Dokumenter/kortrapport_2003.pdf)

Klefbeck, J. og T. Ogden (1995): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. TANO AS.

Kleven, Thor Arfinn (2002): *Begrepsoperasjonalisering*. I: Lund, T. (red.), T. A. Kleven, T. Kvernbekk og K.-A. Christophersen. *Innføring i forskningsmetodologi*. s. 141-183. Unipub forlag AS.

Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to. Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Teoriboka. Oslo: Universitetsforlaget.

Larsen, S. og A. Fitje (1995): *Kompetansebegrepet – en kritisk drøftelse*. En høgskolen i Finnmark rapport. Avdeling for Nærings- og forvaltningsfag. Seksjon for Reiselivsfag.

Lund, T. (red.), T. A. Kleven, T. Kvernbekk og K.-A. Christophersen (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag AS.

Nordahl, T., A. K. Bø, G. Bjørnsen, H. Jahnsen, G. Reinemo og Henning Plischewski (2003a): *Veiledning for utvikling av sosial kompetanse i skole og opplæring*. Læringssenteret.

Nordahl, T., T. Manger, M.-A. Sørli (2003b): *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Læringssenteret.

Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.

Nordahl, T., A. K. Bø, G. Bjørnsen, H. Jahnsen og G. Reinemo (2002): *Veiledning om utvikling av sosial kompetanse*. Læringssenteret. <http://www2.skolenettet.no/sosialkompetanse/>

Nordahl, T. (2000): *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA rapport; 11/2000. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, c2000.

Nordahl, T. og M.-A. Sørli (1994): Hvordan utvikle gode opplæringstiltak for elever med atferds- og relasjonsvansker. I: Helgeland, I. M. (red.): Utfordrende ungdom i skolen. Oslo: Kommuneforlaget.

Nygård, Roald (1993): Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ogden, T. (2001): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ogden, T. (1999): Barn og ungdoms levekår i Norden. Marginalisering av barn og unge i Norden – en kunnskapsstatus. TemaNord. Nordisk ministerråd, København.

Ogden, T. (1998): Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø. Rapport '98. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Ogden, T. (1995): Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13 åringer. Rapport 3. Oslo: BVU.

Parker, J. G. og S. R. Asher (1987): Peer relations and later personal adjustment. Are low accepted children at risk? I: Psychological Bulletin no. 102.

Rutter, M. H. Giller og A. Hagell (1998): Antisocial behaviour by young people: The main messages from a major new review of the research. London, Cambridge University Press.

Schneider, B. H. (1993): Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture. International series in experimental social psychology. New York. Pergamon.

Spence, S. H. (1995): Social skills training: Enhancing social competence with children and adolescents: Users guide. Windsor: Nfer-Nelson.

Sørli, M.-A. og T. Nordahl (1998): Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Rapport 12a. Oslo: NOVA.

Sørli, M.-A. (2000): Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. Praxis Forlag.

Tabachnick, Barbara G. og Linda S. Fidell (1989): Using Multivariate Statistics. HarperCollinsPublishers

Zeiner, P. (2003): Atferdsforstyrrelser hos barn og ungdom. I: E. Befring (red.), Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter. Barn i Norge 2003. Oslo: Voksne for Barn.

Aasen, P., B. Nordtug, S. K. Ertesvåg og B. Leirvik (2004): Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse. Oslo: J. W. Cappelen forlag as.

## VEDLEGG

### Vedlegg 0.1 Spørreskjema



Underlagt taushetsplikt

### **Elevatferd i ungdomsskolen** Atferdsundersøkelse 2005

I dette spørreskjemaet vil du bli spurt om hva du gjør og har gjort i ulike situasjoner på skolen. Du skal ikke samarbeide med andre elever i klassen når du svarer på spørsmålene.

---

Alle spørsmålene skal besvares med ett kryss for svaralternativet du mener passer best

Eksempel:

<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bare èn avkrysning for hvert spørsmål

Skriver du feil, ber vi deg skravere ut svaret som ikke gjelder. Kryss deretter av i riktig rute

Eksempel:

<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Kjønn:					
Jente		Gutt			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Jeg gjør alle leksene mine.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
2. Jeg har med det jeg trenger av bøker og skolesaker til timene.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
3. Jeg blir lett opptatt av hva som skjer utenfor klasserommet.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
4. Drømmer meg bort i timene.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
5. Har vansker med å konsentrere meg om skolearbeid i timene.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
6. Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
7. Fikler med ting på pulten når jeg skal jobbe med skolearbeid.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
8. Jeg avbryter når læreren snakker.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
9. Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
10. Jeg kommer for seint til timene.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
11. Gjør ting uten å tenke meg om først.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
12. Bråker mer når jeg har lærere jeg ikke liker.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
13. Jeg bråker når vi skal være stille.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
14. Jeg vandrer rundt i klasserommet.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
15. Er sammen med andre elever i friminuttene.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	
16. Jeg føler meg ensom på skolen.					
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>	

<b>17. Har få venner jeg kan være sammen med på skolen.</b>				
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>
<b>18. Blir fort sint når jeg er på skolen.</b>				
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>
<b>19. Snakker nedsettende til elever.</b>				
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>
<b>20. Svarer frekt når lærer retter på meg.</b>				
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>
<b>21. Slåss med andre elever på skolen.</b>				
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>
<b>22. Har skadet eller ødelagt ting som tilhører skolen.</b>				
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>
<b>23. Har skadet eller ødelagt ting som tilhører elever.</b>				
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>
<b>24. Har truet elever på skolen.</b>				
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>
<b>25. Har plaget elever på skolen.</b>				
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>
<b>26. Har truet lærere på skolen.</b>				
Aldri <input type="checkbox"/>	Sjelden <input type="checkbox"/>	Av og til <input type="checkbox"/>	Ofte <input type="checkbox"/>	Veldig ofte <input type="checkbox"/>
<b>27. Jeg får lett venner.</b>				
Stemmer helt <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske bra <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske dårlig <input type="checkbox"/>	Stemmer ikke i det hele tatt <input type="checkbox"/>	
<b>28. Er sikker på meg selv overfor det motsatte kjønn.</b>				
Stemmer helt <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske bra <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske dårlig <input type="checkbox"/>	Stemmer ikke i det hele tatt <input type="checkbox"/>	
<b>29. Jeg kan starte en samtale med jevnaldrende uten å bli nervøs.</b>				
Stemmer helt <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske bra <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske dårlig <input type="checkbox"/>	Stemmer ikke i det hele tatt <input type="checkbox"/>	
<b>30. Jeg deltar i forskjellige aktiviteter med jevnaldrende på fritiden.</b>				
Stemmer helt <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske bra <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske dårlig <input type="checkbox"/>	Stemmer ikke i det hele tatt <input type="checkbox"/>	
<b>31. Får med meg jevnaldrende på aktiviteter vi kan gjøre sammen.</b>				
Stemmer helt <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske bra <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske dårlig <input type="checkbox"/>	Stemmer ikke i det hele tatt <input type="checkbox"/>	
<b>32. Jeg forsvarer venner som blir urettferdig behandlet.</b>				
Stemmer helt <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske bra <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske dårlig <input type="checkbox"/>	Stemmer ikke i det hele tatt <input type="checkbox"/>	
<b>33. Jeg kan be venner om hjelp når jeg har det vanskelig.</b>				
Stemmer helt <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske bra <input type="checkbox"/>	Stemmer ganske dårlig <input type="checkbox"/>	Stemmer ikke i det hele tatt <input type="checkbox"/>	

34. Jeg roser andre som har gjort noe bra.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Jeg prøver å forstå hvordan andre har det når de er lei seg.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Jeg viser mine venner at jeg liker dem.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Jeg hører på voksne når de snakker til meg.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Jeg kan være uenig med voksne uten å hisse meg opp.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Jeg kan bli rettet på av voksne uten å hisse meg opp.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Jeg kan styre sinnet mitt når andre er sinte på meg.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Jeg gjør det læreren ber meg om.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Jeg snakker med en vennlig tone når vi diskuterer i klassen.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Jeg gjør ting som fører til at jeg får problemer med voksne.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Jeg bruker ting som tilhører andre uten å be om lov først.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Det er godt samhold i denne klassen.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Elever i denne klassen hjelper de i klassen som blir urettferdig behandlet.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Elever i denne klassen er gode venner.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Elevene i denne klassen kjenner hverandre godt.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Noen elever i denne klassen går ikke så godt sammen.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Elever som er litt annerledes blir godt mottatt i denne klassen.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Elever som ikke er så flinke blir godt mottatt i denne klassen.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Jeg har mange venner i denne klassen.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Jeg får hjelp av elever i klassen når det er noe jeg ikke skjønner.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Elever i klassen bryr seg ikke om hvordan jeg har det.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Elever i klassen liker meg.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Det er elever i klassen jeg ikke går så godt sammen med.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Jeg har god kontakt med læreren.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Læreren skjønner at jeg synes skolearbeidet kan være vanskelig.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Læreren gir meg oppmuntring når noe er vanskelig.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Jeg kan snakke med læreren når jeg har problemer.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Læreren gir meg ros når jeg jobber hardt.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke kan svarene.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Læreren har liten tid til å snakke med meg.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Læreren tåler en spøk.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Læreren behandler noen elever bedre enn andre.			
Stemmer helt	Stemmer ganske bra	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Vedlegg 0.2 Brev til skolene

**Søknad om forskningstillatelse****Dato: 16.12-04**

Atferdsproblematikk i varierende grad er et stadig økende problem i den norske skole. Det kan ligge mange årsaksforklaringer bak en slik problematferd blant elever. Årsaker kan ligge i elev-elev- og elev-lærerrelasjoner; i at elever ikke oppnår tilfredsstillende faglige resultater; i at skolen oppleves som kjedelig; vansker hjemme, for å nevne noen områder. Det som utløser problematferden hos eleven kan både være indre- og ytre styrt, det vil si både innenfor og utenfor elevens herredømme.

I forbindelse med en masteroppgave i pedagogikk jeg tar ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, ønsker jeg å gjøre en undersøkelse med utvalgte ungdomsskoleklasser på 9. og 10. trinn.

I denne oppgaven ønsker jeg å belyse mulige sammenhenger mellom problematferd og mistilpasning blant elever i ungdomsskolen, og vurdere mulige tiltak for at disse elevene – i større grad enn før – blir en del av skolens sosiale og faglige miljø. Hvis eleven føler seg som en del av skolen, faglig og sosialt, vil barrieren for å bryte med det som han eller henne identifiserer seg med bli større.

Spørreskjema vil bli brukt som metode for innsamling av data med tanke på å beskrive, sammenligne eller forklare kunnskap, holdninger eller atferd. Det vil bli benyttet et spørreskjema som elevene skal besvare. Spørsmålene som skal brukes, vil for en stor del ha vært brukt i tidligere forskning på området.

Det vil være en instruks til elevene på første side av spørreskjemaet, med eksempler på hvordan skjemaet skal fylles ut. Målsettingen er at undersøkelsen ikke skal ta mer enn 15-20 minutter, og at den blir gjennomført i en ordinær undervisningstime.

Jeg vil holde en orientering for en samlet lærerstab i forkant av undersøkelsen. Her vil det bli gitt en muntlig orientering om bakgrunn for undersøkelsen, og hvordan den skal gjennomføres. Klassesettene med spørreskjemaer vil bli utlevert, og lærerne til de respektive klassene får en skriftlig instruksjon for gjennomføringen av undersøkelsen.

Det er viktig å poengtere at lærerne som har de aktuelle klassene, i minst mulig grad skal belastes med merarbeid i tillegg til vanlig arbeid. Det jeg ber om er at de involverte lærerne leser den skriftlige instruksjonen for elevene før undersøkelsen, og hjelper elever som har behov for det under utfylling av spørreskjemaene. Skjemaene samles inn, og antall elever i klassen, samt fravær den dagen undersøkelsen pågår, noteres og legges ved. Undersøkelsen er tenkt gjennomført ikke senere enn starten av mars måned 2005. Jeg vil gi en evaluering av undersøkelsen i løpet av høsten 2005. Undersøkelsen bør, men må ikke gjennomføres på 9. og 10. trinn samme dag, hvis dette vanskelig lar seg gjøre.

Informasjonsbrev til foresatte vil bli sendt med elevene et par uker før undersøkelsen gjennomføres. Jeg skriver og trykker opp dette brevet, og sørger for at lærerne til klassene får dette utlevert. Her vil foresatte få informasjon om hva slags undersøkelse dette er, og hvordan anonymitet er sikret. De foresatte har mulighet til å reservere sitt barn fra deltagelse i undersøkelsen.

Undersøkelsen vil være underlagt personopplysningsloven. I henhold til § 4-2 gjelder dette behandling av personopplysninger hvor konfidensialitet, tilgjengelighet og integritet er nødvendig for å hindre tap av anseelse og personlig integritet. I følge § 4-17 har behandlingsansvarlig taushetsplikt for personopplysninger hvor konfidensialitet er

nødvendig. Videre pålegger § 4-19 sikring av lagringsmedier og kryptering av personopplysninger som overføres elektronisk. Instituttet ønsker en skriftlig bekreftelse på forskningstillatelsen, som vedlegg til den øvrige prosjektbeskrivelsen. På forhånd takk.

Vennlig hilsen  
Terje Lien

## Vedlegg 0.3 Brev til foresatte

**Informasjonsbrev til foresatte****Roa 11.4-05**

I forbindelse med en masteroppgave i pedagogikk jeg tar ved Universitetet i Oslo, ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse ved xxx skole i uke 16. Hensikten med undersøkelsen er å se nærmere på omfanget av ulike typer atferd blant elever i ungdomsskolen, og se på hvilke mulige sammenhenger denne atferden har med elevenes sosiale kompetanse. Videre vil det også bli sett på sammenhenger mellom elevenes atferd og relasjoner til medelever og lærere.

Innsamlingen av datamaterialet vil bli gjennomført ved hjelp av et spørreskjema der elevene skal svare på 66 utsagn. Elevene skal krysse av for svaralternativet de mener passer. Kontaktlærer vil informere elevene i forkant av undersøkelsen, slik at elevene vet hvordan spørreskjemaet skal fylles ut. Undersøkelsen vil ha en varighet på 15-20 minutter og vil bli gjennomført i en ordinær skoletime.

Alle elevene i datamaterialet skal være anonyme. Elevene får en konvolutt som de legger spørreskjemaet i og forsegler. Verken lærere eller skolens ledelse skal se hva eleven har svart i spørreskjemaet. Spørsmål av personlig karakter som kan spores tilbake til den enkelte elev, vil ikke bli stilt. Datamaterialet vil bli forsvarlig lagret på skolen inntil undertegnede henter materialet kort tid etter at undersøkelsen er gjennomført.

Undersøkelsen vil være underlagt personopplysningsloven. De regler loven har for taushetsplikt, anonymisering av persondata og sikring av lagringsmedier vil bli fulgt.

Foresatte som ønsker å reservere sitt barn fra deltagelse i undersøkelsen, har selv sagt full anledning til det, og kan returnere svarslippen nedenfor innen gitt tidsfrist.

På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Terje Lien



-----

Jeg ønsker å reservere mitt/mine barn fra deltagelse i undersøkelsen.

Vær vennlig å returnere slippen til klassekontakt senest **fredag 15. april**

**Underskrift foresatte:**

**Vedlegg 0.4 Instruks til lærerne****Instruks til lærere**

- Ü **Spørreskjemaet ligger inne i konvoluttene elevene får delt ut.**
- Ü Bruk eksemplene på forsiden av spørreskjemaet, og presiser at det skal krysses av for kun ett svaralternativ for hvert utsagn. Elever som krysser av feil, skraverer ruten og krysser av i riktig rute.
- Ü Det er viktig å gjøre klart for elevene at alle som er med i undersøkelsen er anonyme, og at ingen får vite hva den enkelte elev har svart.
- Ü Læreren skal ikke hjelpe elever med å besvare utsagn. Elever som trenger hjelp til å forstå utsagn eller svaralternativer, kan spørre lærer.
- Ü Elever i klasser som har flere kontaktlærere, skal bestemme seg for en av disse når utsagn knyttet til lærere besvares.
- Ü Når elevene er ferdig med å besvare spørreskjemaet, legges besvarelsen ned i konvoluttene som forsegles.
- Ü Spørreskjemaene blir tatt hånd om av ansvarlig lærer og blir oppbevart på en forsvarlig måte. Det er veldig viktig at ingen av skjemaene kommer på avveie.
- Ü Registrer antall elever i klassen som er borte eller ikke skal delta i undersøkelsen. Dette kan skrives ned på en av konvoluttene som er samlet inn.
- Ü Besvarelsene blir hentet etter siste time på fredag uke 17 (10. trinn) og onsdag uke 18 (9. trinn).

Lykke til!

Terje Lien